(Notas, fragmentos, incertidumbres)

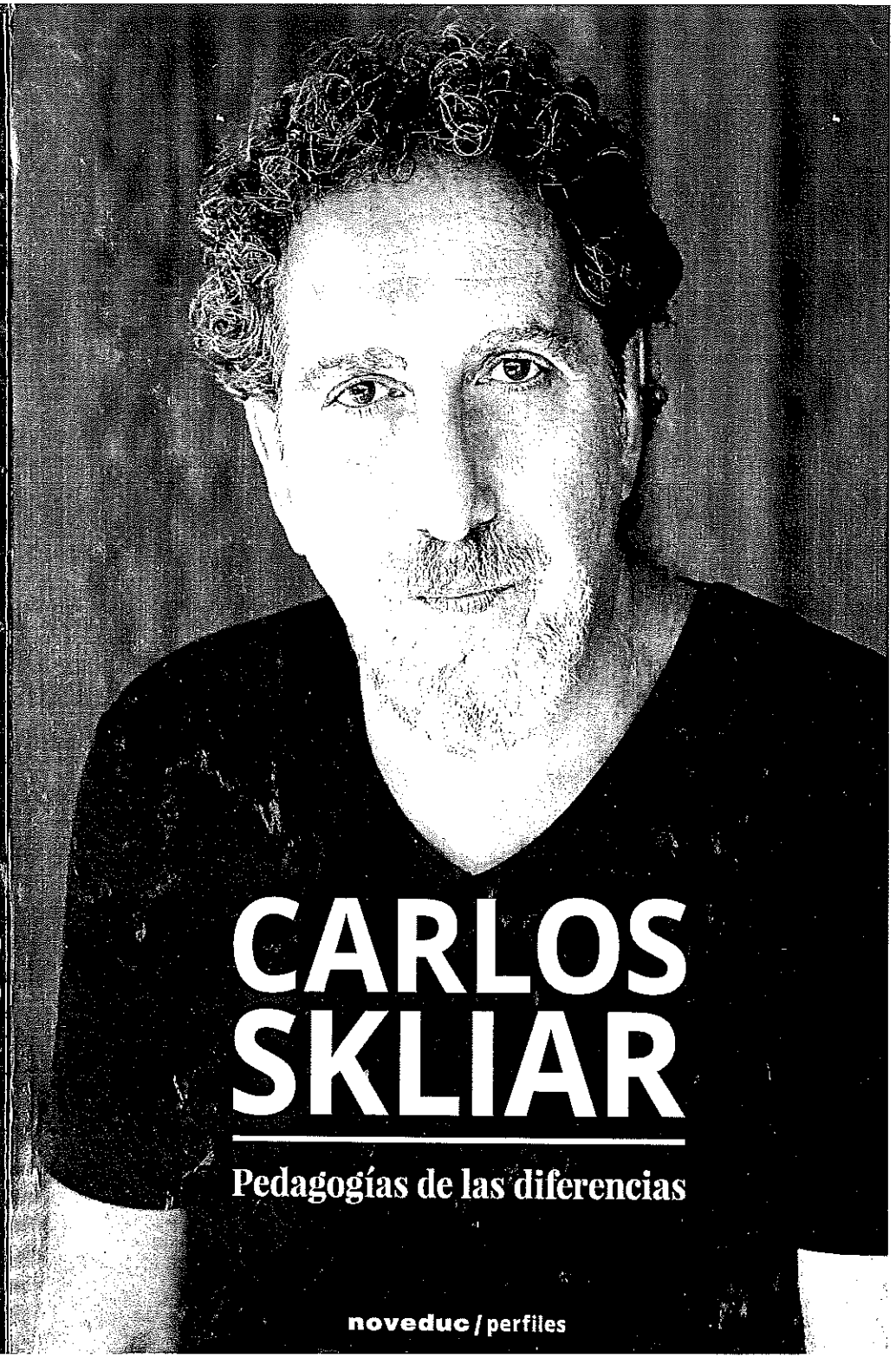
Este libro busca un lenguaje para dar a la educación un sitio peculiar dentro de las relaciones y las experiencias esenciales de la vida. Poco parece quedar de los gestos, rostros, acciones, sonidos y silencios con que recordamos ciertos momentos que nos "hacen", cuando el registro se vuelve un engranaje desapasionado.

Carlos Skliar muestra ese cambio de "voz" en esta obra: de una lengua que comienza materna (por la infancia, el canto, la narración, por su ritmo y prosodia) y que se transforma enseguida en paterna (por el patrón, la gramática, la ley, el poder). Una lengua que empieza abierta al tiempo libre y a la que se fuerza, luego, a ser lengua del esfuerzo de la tarea, de la mercancía, del consumo. Una lengua que pronuncia la reconstrucción de su memoria educativa en términos de gestos, rostros, textos y que luego se proyecta casi sin cuerpo, como expresión acabada de una autoridad sumida en la planificación y la evaluación. O, si se quiere, la mutación de un lenguaje desde un deseo de enseñar hacia un lenguaje infectado por la razón evaluadora.

Noveduc.com

ISBN 978-987-538-517-7

Pedagogías de las diferencias CARLOS SKLIAR noveduc



CARLOS SKLIAR

Pedagogías de las diferencias

noveduc / perfiles

CARLOS SKLIAR

Pedagogías de las diferencias

(Notas, fragmentos, incertidumbres)

noveduc / perfiles

Skliar, Carlos
Pedagogías de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres / Carlos Skliar - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2017.
216 p. ; 22,5 x 15,5 cm - (Perfiles; 2)

ISBN 978-987-538-517-7

1. Pedagogía. 2. Educación. I. Título.
CDD 370.1

Coordinación editorial: *Daniel Kaplan*
Corrección de estilo: *Liliana Szwarcer*
Diseño de tapa: *Andrea Melle*
Fotografía de tapa: *Julieta Escardó*
Diseño y diagramación del interior: *Andrea Melle*

Los editores adhieren al enfoque que sostiene la necesidad de revisar y ajustar el lenguaje para evitar un uso sexista que invisibiliza tanto a las mujeres como a otros géneros. No obstante, a los fines de hacer más amable la lectura de los textos, dejan constancia de que, hasta encontrar una forma más satisfactoria, utilizarán los plurales en masculino.

Se terminó de producir en el mes de febrero de 2017
en Latingráfica S.R.L., Rocamora 4161, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

1° edición, febrero de 2017

noveduc libros
© del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.
Av. Corrientes 4345 (C1195AAC) Buenos Aires - Argentina
Tel.: (54 11) 5278-2200
E-mail: contacto@noveduc.com
www.noveduc.com

ISBN N° 978-987-538-517-7

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723

Impreso en Argentina - Printed in Argentina

No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

MIS AGRADECIMIENTOS A:

Gabriela Charrúa, Laura Duschatzky, Iván Castiblanco Ramírez y Daniel Brailovsky, amigos inseparables del diploma superior en "Pedagogías de las diferencias", FLACSO, sede Argentina.

ACERCA DEL AUTOR

Carlos Skliar es Investigador Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de la Argentina (CONICET) e investigador del Área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Argentina), en donde coordina los cursos de posgrado *Pedagogías de las diferencias y Escrituras: creatividad humana y comunicación* (con Violeta Serrano García). Fue coordinador del Área de Educación de FLACSO en el período 2008-2011. Realizó estudios de posgrado en el Consejo Nacional de Investigaciones de Italia, y de posdoctorado en Educación en la Universidad de Barcelona y en la Universidad Federal de Río Grande do Sul, Brasil. Ha escrito ensayos educativos y filosóficos, entre ellos: *¿Y si el otro no estuviera ahí?* (2001, Buenos Aires: Miño y Dávila); *Habitantes de Babel. Política y poética de la diferencia* (con Jorge Larrosa, 2001, Laertes: Barcelona); *Derrida & Educación* (2005, Belo Horizonte: Autêntica); *Pedagogía –improbable– de la diferencia* (2006, Río de Janeiro: DP&A Editores); *La intimidad y la alteridad. Experiencias con la palabra* (2006, Buenos Aires: Miño y Dávila); *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados* (con Graciela Frigerio, 2006, Buenos Aires: Del Estante); *La educación –que es– del otro* (2007, Buenos Aires: Noveduc); *Entre pedagogía y literatura* (con Jorge Larrosa, 2007, Buenos Aires: Miño y Dávila); *Experiencia y alteridad en educación* (con Jorge Larrosa, 2009, Rosario: Homo Sapiens); *Conmover la educación* (con Magaldy Téllez, 2009, Buenos Aires: Noveduc); *Lo dicho, lo escrito y lo ignorado* (2011, Buenos Aires: Miño y Dávila - Tercer premio nacional de Ensayo); *La escritura. De la pronunciación a la travesía* (2012, Bogotá: Babel); *Experiencias con la palabra* (2012, Río de Janeiro: Wak); *Desobedecer a linguagem: educar* (2014, Belo Horizonte: Autêntica) y *Ensinar enquanto travessia* (2014, Salvador de Bahía: EDUFBA). Escribió los libros de poemas *Primera conjunción* (1981, Buenos Aires: Eidan), *Hilos después* (2009, Buenos Aires: Mármol-Izquierdo) y *Voz apenas* (2011, Buenos Aires: Ediciones del Dock); de microrelatos *No tienen prisa las palabras* (2012, Barcelona: Candaya) y *Hablar con desconocidos* (2014, Barcelona: Candaya) y de ensayo literario *Escribir, tan solos* (2016, Madrid: Mármara).

I

ÍNDICE

p. 12 **INTRODUCCIÓN**
Palabras de apertura y notas sobre los textos

p. 21 **CAPÍTULO 01. EDUCAR**
p. 23 Educar, enseñar, evaluar
p. 24 Educar, desconocidos
p. 26 Educar, tomar partido
p. 27 Educar, tiempo libre
p. 28 Educar, contra el orden natural
p. 31 Educar, méritos
p. 32 Educar, igualdad
p. 33 Educar, época
p. 38 Educar, pensamiento, crítico
p. 38 Educar, mirada
p. 39 Educar, universidad, experiencia
p. 42 Educar, escuelas
p. 43 Educar, lo viejo y lo nuevo
p. 44 Educar, incluir
p. 46 Educar, saber y sabor

p. 51 **CAPÍTULO 02. INFANCIAS**
p. 53 Infancias, tiempo
p. 54 Infancias, muerte
p. 55 Infancias, vejez
p. 57 Infancias, hipérbole
p. 58 Infancias, soledad
p. 62 Infancias, lectura
p. 64 Infancias, educar
p. 65 infancias, patologización
p. 66 Infancias, pérdida
p. 68 Infancias, abandono
p. 69 Infancias, regreso
p. 71 Infancias, resurrección

p. 73 **CAPÍTULO 03. DIFERENCIAS**
p. 74 Diferencias, estar juntos
p. 79 Diferencias, diversidad
p. 81 Diferencias, ¿inclusión?
p. 83 Diferencias, ética
p. 85 Diferencias, cuerpo, soledad
p. 87 Diferencias, personas sordas
p. 92 Diferencias, normalidad y anormalidad

p. 97 **CAPÍTULO 04. LEER**
p. 99 Leer, lectura
p. 100 Leer, escribir, enseñar
p. 101 Leer, vejez
p. 102 Leer, inutilidad
p. 103 Leer, enfermedad
p. 108 Leer, *aprendisaje*
p. 108 Leer, literatura
p. 110 Leer, generaciones
p. 114 Leer, poesía
p. 117 Leer, gesto de dar
p. 120 Leer, tiempo
p. 121 Leer, verdad

p. 125 **CAPÍTULO 05. ESCRIBIR**
p. 127 Escribir, pasado
p. 132 Escribir, escribiendo
p. 135 Escribir, escritura
p. 136 Escribir, formas
p. 137 Escribir, dominio
p. 140 Escribir, punta de la lengua
p. 140 Escribir, percepción
p. 141 Escribir, notas sueltas

p. 143 **CAPÍTULO 06. APRENDER**
p. 145 Aprender, fragilidad
p. 148 Aprender, evaluar
p. 148 Aprender, soledad
p. 151 Aprender, darse cuenta
p. 152 Aprender, poesía
p. 154 Aprender, distancia
p. 154 Aprender, humillar
p. 155 Aprender, mundo, vida
p. 155 Aprender, narrar

p. 157 **CAPÍTULO 07. ALTERIDAD**
p. 159 Alteridad, maestro
p. 160 Alteridad, individuo
p. 162 Alteridad, educación
p. 163 Alteridad, existencia
p. 165 Alteridad, reconocimiento
p. 165 Alteridad, cualquieridad
p. 167 Alteridad, cuidado
p. 173 Alteridad, matar al otro
p. 173 Alteridad, conversación, diálogo
p. 174 Alteridad, voz
p. 174 Alteridad, normalidad
p. 178 Alteridad, justicia

p. 181 **FINAL**
Percibir, pensar y sentir las pedagogías de las diferencias
Con Fernando Bárcena

I

INTRODUCCIÓN

Palabras de apertura y notas sobre los textos

Compuse este libro como un ejercicio de escritura novedoso para mí: reunir de un modo diferente una serie de fragmentos de textos esparcidos a lo largo de estos últimos años que, a modo de un rompecabezas, vivían o sobrevivían al interior de entrevistas, intervenciones en foros de debate, guiones de conferencias, respuestas a cuestionarios de los medios de comunicación, evaluaciones realizadas sobre tesis de maestría y doctorado, comentarios a artículos de otros autores, escritos en redes sociales, apuntes de conversaciones con grupos de trabajo, etcétera.

La tarea no fue poca ni menor, pues entre todos los textos –a veces conservados tenazmente y otras reencontrados por azar– hube de realizar un esfuerzo riguroso y a la vez inventivo para reconocer la existencia de algo que pueda ser considerado como un pensamiento que piensa la educación y una lengua que conversa en torno de ella, sin menoscabar la extrañeza o el extravío que cause su posible lectura.

En efecto, eso que llamamos "de pensamiento y de lengua educativa" es un problema en sí mismo y admite, por si hiciera falta subrayarlo, numerosas formas y modalidades de interpretación.

Lo que he intentado hacer aquí es buscar entre los textos –los que creía perdidos y luego hallados, aquellos sin elaborar y otros reelaborados– una cierta regularidad en mi lenguaje escrito, sin ánimo alguno de construir un "sistema" o un "modelo" a seguir, sino más bien el encuentro de un tono, de una atmósfera, un clima, esa pretensión austera de dar a la educación un sitio peculiar dentro de las relaciones y las experiencias esenciales de la vida.

No cabe duda de que algo ocurre cuando ese lenguaje forma parte de una biografía personal –la respuesta narrativa a cómo me formé, como he llegado a ser quién soy o creo ser o puedo ser, qué no he podido ser– y cuando esa misma voz se desplaza casi sin desearlo hacia un relato a propósito de la formación de otros en tanto diseño de un dispositivo.

De los gestos, los rostros, los asuntos, las acciones, los sonidos y los silencios con que recordamos ciertos momentos que nos "hacen", poco parece quedar cuando el registro se vuelve un engranaje desapasionado.

De hecho, me interesa muchísimo mostrar ese cambio de "voz" en varios planos diferentes: en una lengua que comienza materna (por la infancia, por el juego, por el canto, por la narración, por las percepciones, por la invención, por su ritmo y prosodia) y que se transforma enseguida en una lengua paterna (por el patrón, por las reglas, por la gramática, por la ley, por el poder); en una lengua que comienza abierta al tiempo libre o liberada del utilitarismo provechoso y a la que se fuerza y tuerce, más tarde o más temprano, en tanto lengua del trabajo, del esfuerzo de la tarea, de la mercancía, del consumo; en una lengua, como ya dicho, que pronuncia la reconstrucción de su memoria educativa en términos de gestos, roces, voces, rostros, textos, y que más luego se proyecta impune, casi sin cuerpo, como expresión acabada de una autoridad inmune sumida en la planificación y la evaluación –o, si se quiere: la mutación de un lenguaje desde un deseo de enseñar hacia un lenguaje infectado por la razón evaluadora–.

El trabajo de reescritura es, se sabe, tanto o más importante, tanto o más difícil que el de la propia escritura: una cierta conciencia asoma en la búsqueda del sentido, travestido muchas veces como la necesidad de coherencia o estructura.

No ha sido éste el caso. No modifiqué ninguno de los textos en pos de agradar a ningún lector conocido o desconocido. Más bien intenté dejar al desnudo una tendencia a la repetición –pues cierta obsesión también puede ser considerada, según su tenor, como una forma persistente de la ética– y a la diferencia –el movimiento sutil de una palabra que adquiere entonces un nuevo significado, una novedosa forma de ser escuchada, sentida y pensada–.

Dejo a los lectores, al fin y al cabo, la decisión de la lectura, deseando que encuentren aquí unos esbozos, unos fragmentos y unas incertidumbres acerca de aquello que desde hace algunos años hemos construido grupalmente bajo el mote de "Pedagogías de las diferencias", una multiplicidad de problemas, cuestiones, dudas, modos de ver, de sentir y de pensar, que no tienen otro propósito que mostrarse como una ética y una estética de conversación educativa.

Nada más. Nada menos.

Y es que, desde hace tiempo, vengo sosteniendo que la educación es una forma de conversación –y de relación– del todo particular, más allá de cualquier otra interpretación conceptual o disciplinar. Pero no cualquier conversación ni cualquier relación.

Se trata de una conversación a propósito de qué hacer con el mundo, con éste mundo, no apenas con el de aquí y ahora, el que está a nuestra frente, el de cada uno, la pequeña porción de mundo que nos toca vivir y pensar, sino del mundo contemporáneo, de ese mundo que se hace presente –proviniendo desde cualquier punto y dimensión del tiempo– y nos desgarra, nos preocupa y ocupa, nos conmueve, nos desconcierta.

La educación es una filiación con el tiempo del mundo, sí, y se disemina a través de cuerpos distintos, voces en disenso, modos de pensar, percibir y hablar diferentes.

¿Puede haber acaso "educación" sin una conversación de esta naturaleza? ¿Qué quedaría –o qué queda– de lo educativo si conversamos solo sobre lo nuevo y lo novedoso, apenas sobre el futuro preconstruido o únicamente sobre nosotros mismos, de un modo mezquino y con nuestras poquísimas palabras? ¿Y qué sería del mundo si lo relatásemos exclusivamente con un lenguaje matematizado, estilizado por fuera pero hueco, sin nadie por dentro?

Por eso el lenguaje del educar es o quisiera que fuese narrativo.

Porque sugiere una conversación sobre la relación intensa y extrema entre el mundo –como travesía hacia la exterioridad– y las propias

vidas, intentando que no permanezcamos solo entre unos pocos hablando siempre de lo mismo, repitiendo y repartiendo desigualdades, anunciando emancipación y provocando humillaciones.

Como si el educar versara sobre una conversación acerca de la relación entre el mundo y las vidas, hecha con nuestras propias palabras, afectándonos para poder escuchar otras interpretaciones de la existencia, el surgimiento de otras formas de vida, la enunciación de otras palabras.

He aquí una clave sensible y esencial que proviene del gesto de educar: escuchar y poder contar nuestras historias, cualesquiera sean ellas, con las palabras que sean, pero nuestras, para dar paso a la alteridad. Y esa alteridad solo puede sobrevenir bajo cierta forma de conversación, que nada tiene que ver con la hipocresía ni con la arrogancia del dar voz a los que creemos que no la tienen.

Esa alteridad proviene de recibir las verdades que otros nos ofrecen; de un lenguaje amoroso, sí, pero no de un amor banal, sino complejo y rodeado de amenazas: un amor que nacido en la relación con el otro se extiende más allá, y busca con desesperación que el mundo también se vuelva más amoroso (o justo, o igualitario, como bien dirían otros).

Siempre recuerdo aquel fragmento de Hannah Arendt en el libro *Entre el pasado y el futuro* (1996), en el que se pregunta –y nos pregunta– si el educar no tendría que ver con una cierta forma de amar al mundo lo suficiente como para no dejar que se acabe y abrir, así, el paso a lo nuevo en tanto nacimiento; y si el educar no tendría que ver con una cierta forma de amar a los demás lo suficiente como para no librarlos a su propia suerte, a su propio destino en apariencia inconmovible e inmodificable.

No sé muy bien qué puede significar "amar lo suficiente" –supongo que cada uno, cada una, mal o bien, lo sabrá– pero sí sé cuánto este doble sentido del amor devuelve la educación a eso que he llamado en otros textos, austeramente, "la patria de los afectos".

La expresión "patria de los afectos" conduce a una doble lectura. Por una parte, se trata de inscribir el educar próximo a las relaciones esenciales de la vida: la amistad, el amor, la fraternidad, la hospitalidad.

Por otro lado, procede de afectarme el mundo, de afectarme los demás como para simplemente dejar que sean siempre como son, "en su propia naturaleza".

En el educar hay algo de contrariedad, de no aceptar sin más ese supuesto orden natural. Digo más, incluso: en el educar hay algo de oponerse al "orden natural de las cosas". Un niño, una niña, un joven, no tienen un destino inevitable y el mundo y sus vidas no deberían quedar reducidas a experiencias acotadas o a interdicciones irracionales.

Me opongo a ello con toda mi fuerza y con mis pocas palabras.

En un mundo gobernado por el exceso de racionalidad jurídica, la peor injusticia es la de la inevitabilidad de las vidas acotadas.

De mi primera formación recuerdo aquellas materias que hablaban de los "casos de la educación especial", y que se reducían a una fórmula tan inapelable como trágica: tal deficiencia, tales imposibilidades, tales destinos trazados de antemano.

¿Cuánto hemos cambiado ese derrotero implacable, esa suerte de camino inexpugnable, verdaderamente? ¿Qué piensa, qué puede pensar la educación si su pensamiento se dirige a la vez al individuo, a la comunidad, al Estado, a la nación, al diseño curricular, a las didácticas, a las evaluaciones, a la singularidad, a la pluralidad, a la enseñanza, al aprendizaje, a las nuevas tecnologías, a la política y a lo político, a la normalidad y a la alteridad, al juego, al trabajo, al conocimiento, a la información, a la experiencia, al saber, a la infancia, a la juventud, al tiempo, al espacio, a la diversidad, a las diferencias, a la igualdad, a lo público y a lo privado? ¿Hay algún pensamiento que pueda pensar todo ello al mismo tiempo, con la necesidad, además, de diseñar una cotidianidad expresada en encuentros y desencuentros, presencias y ausencias, carencia y sobreabundancia, familias, biografías e historias distintas? ¿Y en qué lenguaje sería posible hacerlo? ¿En qué lenguaje conversar sobre todo ello?

No hay –y no sé si debería haber– un lenguaje de la educación, para la educación. Hay disponibles, eso sí, géneros discursivos y dependiendo de ellos habrá una forma de determinar qué tipo de conversación ten-

dremos: si técnica, si disciplinar, si académica, si jurídica, si moralista o moralizante, si economicista, si sociológica, si *politicista*, si tecnológica o tecnificada, si científica, si filosófica, si biológica, si pública o privada, etcétera.

Pero si la educación tiene que ver con pasar el mundo a los nuevos para que hagan algo diferente con él, esperando que sea cada vez mejor u otra cosa que la que hemos hecho hasta ahora, la opción del lenguaje que parece sobrevenir es aquella del género ético.

"Ética" puede significar muchas cosas, lo sé, y elijo: una óptica del reconocimiento al otro, la acústica del escuchar sus historias, la sensibilidad hacia lo frágil, la respuesta singular, la búsqueda de la propia voz.

¿Qué puede la educación, qué pueden las escuelas públicas frente a la vorágine de estos tiempos –quizá iguales, pero también distintos de otras épocas– en los que la prisa por los resultados, la presencia omnisciente de la tecnología y el consabido caos de cuerpos, aprendizajes, identidades y edades nos presenta un paisaje de aridez, de sequedad?

Quizá la pregunta esté mal formulada, pero en ella se refleja un cierto malestar con el que se nombra la educación actual y la vida cotidiana de las escuelas, un inasible desasosiego por el qué hacer, cómo hacerlo, cuando la realidad –siempre múltiple, siempre informe– se derrama por todas las grietas y nos duele y padecemos y queremos torcer el rumbo del mundo y de la vida.

Después de todo, vinimos o llegamos a esta pasión del educar como herederos de aquel doble e irresoluble acertijo que nos dejara Hannah Arendt, ya comentado antes y sobre el que regreso ahora, para subrayarlo una vez más: ¿cuánto tiene que ver la educación con el amor por el mundo, de tal modo que educamos para el que mundo perdure más allá de nosotros mismos?; ¿y cuánto tiene que ver la educación con el amor por los demás, hasta tal punto que educamos para que esos "demás", esos otros, no queden librados a sus propios recursos?

Tengo la sensación –más aún: la certeza– de que son estos interrogantes los que mueven la práctica diaria educativa y los que dan, además, entidad y sentido a los discursos pedagógicos.

Se trata de sustantivos indivisibles –individuo, cuerpo, lenguaje, afecto, relación, lectura, escritura, juego, pensamiento, percepción, entre tantos otros–, que no pueden sustraerse al sujeto singular para enseguida ser convertidos en "temáticas" que recorrerán la educación sólo como preocupación de algunos especialistas y explicaciones hechas a medida de otros colegas.

Por el contrario, diríase que mucho más que "temas" son verdaderas "cuestiones", es decir, palabras que cuestionan, que ponen en cuestión, que preguntan, que nunca se quedan satisfechas de sí mismas, que se renuevan y que no nos dejan en paz.

Para decirlo de otro modo: vivir en un país y habitar sus instituciones debería ser una cuestión de hospitalidad y no una fórmula jurídica o técnica. Así dicho, todo el "orden natural de las cosas" se trastoca, se subvierte, se pone de pies a cabeza y algo, si no todo, debe ser pensado, reconstruido y, quién sabe, nuevamente edificado.

Sin embargo, ¿no puede, por acaso, educarse sin más, es decir, sin más vueltas, sin eufemismos, de frente, de rostro para rostro, transmitiendo el mundo –para que no se acabe– de unos a otros –otros que no pueden ser abandonados a su propia suerte–? ¿No puede educarse sin otro sentido que el de ofrecer vidas múltiples a la vida singular?

Quiero decir: uno debería ser capaz, capaz en su deseo, de enseñar a todos, de mediar con la palabra hacia cualquiera, de hacer partícipe a cada uno y a cada una de esa enseñanza. Entonces, ¿por qué tanta necesidad de dispositivos, de didácticas, de palabras extranjeras a ese primer acto de reconocimiento, de previsión? ¿Por qué hay tantas alertas para que nos "demos cuenta" de que las cosas no son tan simples como nos gustaría que fuesen, y que educar se ha vuelto una tarea también de reparación, de preparación y de conciencia técnica?

Creo que la respuesta está en la palabra "descuido", contradictoria de "cuidado", su opuesto. No un único descuido: un descuido múltiple.

Por ejemplo: el descuido por no haber advertido que la igualdad va primero, que la igualdad es un gesto inicial, el punto de partida sin el cual la educación no puede quitarse de su ropaje de ser promesa vacía o de

ser un discurso propedéutico cimentado sobre innumerables desigualdades que se van agolpando sobre los hombros de aquellas y aquellos a quienes se considera, injustamente, como "distintos", "diversos" o "diferentes".

O, por ejemplo, el descuido resultante de oponer igualdad a diferencia, dejando para esta última palabra una connotación de negatividad que, como fatal desenlace, nadie podrá quitarse jamás de encima, como si se tratara de un lastre adosado a su cuerpo y su biografía. Como si la igualdad impidiese, rechazase o negase la diferencia e hiciera de ésta un estorbo, un obstáculo, el impedimento puesto sobre un otro cuyo "maleficio" impide educar en paz.

O, por último: el descuido de la singularidad o su excesiva identificación, es decir, el hecho de no comprender que, aunque la igualdad va primera, sería ingenuo no pensar y sentir que los efectos educativos son siempre singulares, afectan a cada una, a cada uno de una manera única y inédita, y configuran así el escenario de lo nuevo, de lo porvenir, de la diferencia irreductible.

Lo contrario del desarraigo del otro: su hospitalidad.

Ese debería ser el sentido del gesto-acto del educar: recibir al otro, sin cuestiones, sin preguntas, sin sospechas y, sobre todo, sin juzgar, para entablar una conversación a propósito de qué haremos con el mundo y qué haremos con nuestras vidas.

01

CAPÍTULO

Educar

La educación no es sino liberación. Arranca la cizaña, retira los escombros, aleja el gusano que destruye los tiernos gérmenes de las plantas; irradia luz y calor.

Friedrich Nietzsche

Educar, enseñar, evaluar

Evaluar el currículum de las escuelas, dicen.

Evaluar a los alumnos, sobre todo, pero también a los maestros, a los directores, a las familias.

Incluso evaluar la evaluación, dicen.

Todo el tiempo, cada vez más, a cada instante, sin casi poder hacer otra cosa, sin poder enseñar.

Pero, si evaluar es irremediable, ¿cuándo evaluaremos el currículum de los canales de televisión? ¿Y el de las sociedades secretas? ¿Y el de las industrias del consumo? ¿Y el de las publicidades? ¿Y el de los gobiernos?

Después de todo, y antes que nada, nuestra vocación o deseo o intención o profesión –o como bien se llame– es la de enseñar y no la de evaluar.

Nadie, en su infancia, ha jugado nunca a evaluar nada; de nadie se dice que "desde niña ya tenía el tipo del evaluador", de ninguno se dirá que "desde pequeño ya quería ser evaluador" o que "siempre quiso ser evaluador".

Pero sí que es cierto que desde muy pequeños jugábamos a enseñar, es decir a contar, a narrar a otros nuestras percepciones del mundo y de la vida, a compartirlas, a querer saber los efectos que se producían en ellos –fueran muñecas, soldados, patos, hermanos, amigos imaginarios o lo que hubiera al alcance de la voz–, a desear la conversación.

Enseñar tiene que ver con recuperar ese juego y con hacerlo en serio, así como lo hacíamos cuando éramos niños.

Educar, desconocidos

Dentro del sinnúmero de definiciones sobre el educar, más o menos efectistas, más o menos conmovedoras, me gusta aquella de pensar que se trata de una conversación entre desconocidos: conversación acerca de la duración del mundo, del tiempo y de la existencia; desconocidos nuevos, anónimos o con nombre propio, seres por venir que llegarán a un espacio que habrá que hacerlo común, público, en igualdad inicial, para destituir la idea del "orden natural de las cosas", provocar nuevos desórdenes en el pensamiento, la percepción, el lenguaje y la sensibilidad, y promover destinos que nunca están trazados de antemano.

Tomo la figura de los desconocidos a partir de fuentes literarias y filosóficas bien diferentes: la de Elías Canetti (2005: 179), quien sugiere que hablar con desconocidos es como retrasar la muerte: *Lo más importante es hablar con desconocidos. Pero hay que ingeniárselas para que ellos hablen, y el papel de uno es hacerles hablar. Cuando esto resulta imposible, ha empezado la muerte;* la de Witold Gombrowicz (2002: 93), dirigida más a la figura del extraño y su ascendiente en nuestras vidas: *Escucha mi Consejo, será mejor que te relaciones con extraños, con Extranjeros, piérdete, Disuélvete entre Extranjeros,* y la de Cees Nooteboom (2012: 37) –las historias de amor entre desconocidos son las más misteriosas y las más desconcertantes–: *De todas las formas de amor, la que surge entre desconocidos es la más enigmática y la más convincente.*

Aquello que ponemos en juego en el educar, es decir, lo que ofrecemos, lo que donamos, lo que intentamos poner en común, debería dirigirse a cualquiera, a esos otros que nunca pierden su carácter de desconocidos y a quienes quisiéramos recibir tanto en su generalidad como en su singularidad.

Desconocer no es ignorar ni pretender, más tarde, conocer al dedillo: se trata más bien de una posición desde la cual poder mirar a cada quien como si mirásemos a quienquiera sea, sin adelantar prejuicios, sosteniéndolo en su vitalidad por ser y estar entre nosotros, escuchándolo y estando atento en cualquiera de las direcciones desde las que ese alguien toma la palabra o se ahonda en su silencio, percibe, se mueve, juega, escribe, dibuja, lee.

"Hablar con desconocidos" es, así, una metáfora de las relaciones educativas y una imagen que describe la intensidad y la intención de una forma peculiar de comprender sus prácticas.

En tiempos en que se insiste con cierta obsesión en que hay que educar a todos, en que hay que incluir a todos, no es menos pretenciosa –pero sí sin afectaciones ni palabras de moda– la amorosidad con que pudiéramos asumir la responsabilidad de enseñar a los demás. Enseñar como mostrar, como dejar signos que otros –cualesquiera sean– descifrarán a su tiempo y a su modo.

Con afectos y efectos también desconocidos.

Pues todo encuentro con otro resulta una bisagra en la vida: verdades o formas de presencia que asombran, conmueven y modifican la vida convencional de la que cada uno y cada una es capaz. Así, el amor, las amistades y los libros, en éste o cualquier otro orden, han jugado un papel esencial: ofrecen aquellas vidas que no hemos podido ni podremos vivir; nos conducen a tientas hacia lugares que no conocíamos y nos conceden la ilusión de un tiempo del que no disponemos.

Es en este sentido que pienso la educación y siento la literatura: como la intensa posibilidad de quitarnos a nosotros mismos de ese centro de gravedad de la existencia para surcar mares incógnitos, espacios misteriosos, tiempos detenidos y rumbos inciertos.

Educar, tomar partido

Yo sé que la cuestión "¿De qué lado estás?" está mal formulada, quizá mal planteada, pero también sé que hay momentos en la vida –sin distinción ninguna entre la vida particular y la vida profesional, porque son la misma cosa, están hechas de una misma respiración y de un mismo cuerpo– en que determinadas situaciones exigen "tomar partido", sin vueltas, sin miramientos, sin justificaciones construidas de antemano.

"Tomar partido" es una expresión que se parece mucho a la decisión, a escoger un lugar desde donde hablar, a tomar la palabra –determinadas palabras–, a hacer surgir una voz que ya no duda en su contenido ni en su trayectoria.

Y uno, dándose cuenta o no, sabiéndolo o no, "toma partido" ante cada situación, a cada instante, porque es imposible una supuesta neutralidad a la hora de sentir y pensar lo educativo.

¿A partir de qué signos, con qué intuiciones, para cuáles momentos es necesario quedarse de un lado, asumir una posición irreductible –y radical, si se me permite la expresión–?

Yo creo que ocurre cuando vemos el ensañamiento con la debilidad, con la fragilidad; esa suerte de violencia despiadada arrojada contra una posición de indefensión. Y creo, además, que es cuando advertimos ese doble juego –juego oscuro, juego inclemente– de la impunidad y la inmunidad. Impunidad para decir y hacer cualquier cosa en nombre de la "normalidad", a favor de ella, de sus laberintos y tiranías, e inmunidad en relación a un otro particular, específico, cuyos gestos parecen no afectar ni sentirse próximos.

Ese "tomar partido" nos hace pronunciar un lenguaje despojado, sin rodeos; es una voz que intenta no dejarse seducir ni atrapar por las trampas de la tecnificación de la pedagogía ni por las falsas fronteras entre la exclusión y la inclusión. Un lenguaje que está allí para interrumpir el "orden natural de las cosas", un orden que no existe, que ha sido inventado a través del artilugio del privilegio o del privilegiado, a

quien –o a quienes– le interesa conservar para sí una posición de altura, pero sin riesgos.

Sin embargo, "tomar partido" no anuncia ninguna virtud o excelencia individual, no pretende ninguna asunción de la verdad o de la luz ni quisiera asumir una posición de altura ni de conmiseración o, como bien decía, de salvación: es, apenas, un punto de partida, la ocupación de un sitio desde el cual el enunciado espera, impaciente, su qué decir. De lo que sí estoy seguro es de que se trata de un lenguaje que ha escuchado primero, que ha mirado antes, y que no se impone a esas percepciones, ni lo hace con voz alta y proverbial.

Educar, tiempo libre

El dilema del tiempo nace con la filosofía y no hay forma de resolverlo, aunque se trate, justamente, del único problema que vale la pena pensar: ¿somos el tiempo que pasa o somos aquello que pasa en el tiempo?

La temporalidad es la experiencia subjetiva del tiempo y sabemos, desde los griegos, que esa experiencia es diferente en la infancia, la juventud y la adultez. De ese choque entre intensidad, oportunidad y cronología deriva la mayor parte de los laberintos pedagógicos: se entiende la educación como una cuestión secuencial y lineal, pero la experiencia de los niños es disyuntiva a esa cronología y la experiencia de los jóvenes se expresa en oposición a la construcción moral.

Se hace crucial aquí la diferencia entre "tiempo de trabajo" (en cuanto tiempo de productividad, en cuanto tiempo utilitario) y "tiempo libre" (en relación a su independencia del mundo del trabajo).

No todo puede ser convertido en ocupación ni todo puede transformarse en un espectáculo permanente. Recuperar la idea de "tiempo libre" tal vez ayude a mediar en una concepción de escuela que no es sedentaria ni tampoco un *reality show*.

Pero no hablo de un "tiempo libre" como tiempo vacío, sino de ese tiempo liberado de la carga de que todo debe tener una finalidad, un

producto, un objeto. Ese "tiempo libre" es esencial para que la infancia no entre en la desdicha de un mundo que todo lo ve desde la óptica del éxito, del suceso, del logro.

De todas las palabras que habitan nuestro vocabulario, quizá "éxito" sea la más venenosa, la más corrupta.

Supongamos –es un decir–, que preguntamos a los niños en el camino a su primer día de escuela primaria adónde se dirigen y qué es lo que harán allí; imaginemos, por ejemplo, que la mayor parte de ellos desborda de ansias y expectativas al ir por primera vez a la escuela, y que supone que en ese lugar y tiempo jugará, correrá, hará amistades, leerá, escribirá, dibujará, descansará, tendrá horas para no hacer nada, etcétera. Supongamos, ahora, que esperamos a los niños a la salida de ese primer día para preguntarles de dónde vienen y qué han hecho; imaginemos, tal vez, que buena parte de sus respuestas enuncian, con voz cansina, que vienen de la escuela y que no han hecho otra cosa que trabajar.

Entre la ida a la escuela y la salida de la escuela algo ocurre, y no ya en el terreno ficcional: es la abrumadora sensación de que vamos a un tiempo libre pero que regresamos del trabajo; la dura percepción de que vamos desde la infancia y nos devuelven con la pura adultez.

Educar, contra el orden natural

Desde hace algunos años, una idea ronda mi pensamiento, a veces de una forma nítida pero generalmente difusa, imprecisa, fragmentaria, y se esfuma delante de un tiempo urgente y negligente caracterizado por las formas que ha asumido el trabajo en las últimas décadas, ese trabajo que exige que seamos útiles, pragmáticos y provechosos y que hagamos todo rápido, sin pausas, desenfrenadamente; la idea puede ser presentada más o menos así en su propia precariedad: que la educación es, podría ser, lo ha sido por momentos el gesto de ir "contra el orden natural de las cosas".

Sin embargo, cada vez que he intentado ir más allá de la frase, cada vez que he querido pensar esta idea, ciertos hechos me han impedido seguir adelante. Tal vez porque para pensar el pensamiento educativo

haya que realizar un extraordinario proceso de excavación sobre las razones que han llevado a considerar la educación un hecho "natural" en sí y porque poco y nada se ha debatido sobre la naturalización de las figuras del profesor, del alumno, del conocimiento, del enseñar y del aprender, más allá de ciertas mejorías en su apariencia.

La impresión más fuerte que asiste a mi pensamiento es que la educación moderna en Occidente no ha sido otra cosa que un persistente proceso de naturalización de sí misma, de su necesidad, sus funciones, sus tareas, sus tiempos, sus espacios, sus estructuras, su organización, su arquitectura, su origen y su porvenir: como si educar fuera un hecho que por sí mismo exime de mayores reflexiones; ya está dado, su necesidad es indiscutible y toda duda al respecto forma parte de la fragilidad o necedad intelectual.

El pensamiento que piensa la educación es por lo menos complejo, contradictorio, y aún nos debemos un debate serio en ese sentido: es un pensamiento que se ve forzado una y otra vez a tener que pensar, a la vez, como ya mencioné antes, al individuo, al Estado y a la nación; a la individualidad y a la comunidad; a las edades, las cronologías, las generaciones; a la sociedad y a la singularidad; al mundo y a la vida; al currículum, a las didácticas, a las evaluaciones; al juego y al trabajo; al niño, al joven, al adulto y al anciano; a la homogeneidad y a la diversidad; a la cultura, a lo universal y a lo particular, etcétera.

Pero no solo es complejo y contradictorio por la variedad y cantidad de problemas "naturales" que lo componen, sino además por el insistente mecanismo de cambio, también naturalizado en su propia fisonomía y lógica que, por momentos, lo vuelve nómade de sí mismo y otras veces totalmente sedentario de sí.

Y, además, aún restaría el problema de intentar establecer en qué lengua se expresaría ese pensamiento que piensa la educación, si es que por acaso exista un lenguaje de la educación, para la educación: ¿técnico, jurídico, ético, disciplinar, filosófico, estético, académico, económico, político, moral, antropológico, etcétera?

Quisiera dejar formuladas de manera muy sencilla tres cuestiones, tres preguntas o subrayados que considero valdría la pena poner en juego a

este respecto. La primera, es si es posible afirmar que la educación tiene un lenguaje propio, común, universal, del cual pueda decirse –aun filtrado, tamizado o mediado por experiencias singulares– que mantiene una relación de identidad consigo mismo.

Lo segundo proviene de la distinción entre el alegato del abogado y la apología del filósofo, ¿qué está pasando con la educación y el lenguaje del derecho, el lenguaje jurídico? ¿Qué pasa con ese encubrimiento, recubrimiento o vestidura, donde lo educativo formulado de manera jurídica "oscurece" aquello que en su propio lenguaje sigue anunciándose como destino ético? ¿Cómo hacemos para que ese lenguaje educativo, cooptado por el jurídico, derive entonces hacia lo ético?

Me parece que hoy el ejemplo más emblemático en este sentido tiene que ver con la llamada "inclusión". Si la pensamos desde estos tres posibles lenguajes –el jurídico, el político y el ético–, ¿qué pasa con nuestras acciones? ¿Qué pasa con nuestras propias palabras cuando hablamos de estos grandes tópicos pedagógicos? Ésa es para mí la segunda cuestión: ¿debemos, como parece, conversar lo educativo sólo en términos jurídicos?

Y la tercera es una formulación muy débil: si es posible conversar lo educativo "con nuestras propias palabras", aquellas que nacen de las experiencias del afecto, que nacen de una relación. Entiendo también la banalidad de esta proposición, porque conversar con nuestras propias palabras produce una cierta tentación de contar desde la posición de un "yo" que sólo relata su vivencia. Es decir: por un lado, tengo la impresión de que lo educativo se juega en poder conversar con nuestras propias palabras y que ellas nacen de la experiencia vincular, pero al mismo tiempo noto la tibieza de la afirmación; ¿será suficiente? ¿Alcanza? ¿Será cuestión de soltar lo que nos pasa, de decir lo que nos pasa?

"Ir contra el orden natural de las cosas", eso escribí líneas más arriba.

Yo creo que quien enseña va contra el orden natural de las cosas, sobre todo en esta época en que enseñar se ha vuelto una profesión técnica, una estrategia derivada de cierta forma de hacer y entender burocráticamente la política, un aliado de la falsa idea del empleo, un modo de

postergar el presente para sumarse a los discursos voraces y falaces del futuro –el futuro ciudadano, el futuro trabajador, el futuro lector, el futuro padre-madre de familia– e, incluso, una figura ahora desprestigiada y confinada a un papel de mediador entre las informaciones y los aprendizajes de los sujetos.

Ir contra el orden natural de las cosas supone, así, una cierta rebeldía, una determinada insatisfacción y un deseo de pensar de otro modo la educación: rebeldía para negarnos a la hipocresía del discurso de salvación de lo educativo, insatisfacción por parecer solo administradores de informaciones, un deseo de recuperar la estética del enseñar.

Y aunque es cierto que no son éstos buenos tiempos para desnaturalizar una percepción de escuela que funciona en términos de éxitos y fracasos, nuestra búsqueda, incesante y desesperada, consistiría en separar esa identidad perversa entre mundo y vida, sobre todo el mundo horroroso que naturaliza las guerras, el hambre, la miseria, la humillación, la hipocresía, para resguardar, proteger las vidas singulares que son el principio y el destino de toda educación y de toda comunidad.

Hasta hace poco tiempo pensaba que educar significaba unir en un mismo gesto, en una misma acción, el mundo con la vida o la vida con el mundo. Pero ahora no estoy tan seguro: si el mundo –o cierto mundo, o un cierto mundo emparentado con la escuela– solo desea formar secuaces para un mundo tecnificado, si ese mundo solo plantea un conocimiento utilitario, pues habrá que imaginar una separación que cuide las vidas y que, con ese cuidado, quizá, cree nuevas relaciones en el mundo.

Educar, méritos

¿Méritos? ¿Ideología del mérito? ¿Otra vez?

Preguntemos, entonces, al que se levanta a las tres de la mañana para cargar bolsas, enharinar las fuentes de pan, desenrollar las redes de pesca, viajar cuarenta kilómetros por día para ir a la escuela, buscar trabajo como quien busca su vida, no conseguir una silla de ruedas

o recibir golpes o morir por ser mujer. Esa cultura del trabajo y del esfuerzo sólo vale para sostener privilegios y ocultar el origen más cruento de la desigual existencia.

Aquí no se trata de méritos, sino de juzgar.

La verdadera cuestión está en la igualdad primera, donde no importa de dónde se proviene, con qué apellido se nace, en qué barrio se ha criado, de cuál familia se procede.

Ningún mérito sin igualdad, pero no la igualdad del después, la del fin de los tiempos. Ahora, ahora, ahora, para que después (y siempre) no se acuse impunemente al débil de su debilidad, al vulnerable de su vulnerabilidad y al frágil de su fragilidad.

Educar, igualdad

Desde ya que el primer reto educativo es pensar en una idea de igualdad totalmente distinta de la contemplada hasta ahora: una igualdad solo propedéutica (puesta en el futuro) que no ha hecho más que postergar el sentido presente de la acción educativa.

Creo en la igualdad como gesto inicial, como gesto primero, como si se tratara de una atmósfera a crear inmediatamente, de paridad, no de equivalencia ni de identidad, sino de un encuentro entre pares.

Además del problema de la igualdad, y concomitantemente a ella, surge la cuestión de la singularidad y las formas de conversación sobre los efectos de la enseñanza: si bien toda acción educativa se dirige a todos y todas por igual, sabemos que los efectos son diferentes en cada uno, en cada una.

Por último, y más allá de la igualdad y la singularidad, surge el dilema del aprender: no es que se aprende naturalmente y que, lamentablemente, hay algunos que no lo hacen, sino que el pensamiento pedagógico nace en ese exacto instante en que la fragilidad por aprender las cosas importantes de la vida nos iguala a todos.

Por eso nunca creí en la igualdad como promesa, como utopía, como aquello que ocurriría "después", "más tarde".

Si la palabra "igualdad" pudiera decir algo, su sentido debería estar al principio mismo de los gestos, en el inicio, en el comienzo; una igualdad primera, una igualdad "a primera vista", aquí y ahora, así en la educación como en la política, en la cultura, en la literatura, en la amistad, en el amor.

Muchas igualdades prometidas se sostuvieron a través de pequeñas y largas desigualdades, infinitas humillaciones e hipocresías, volviendo insoportable el "mientras tanto" de la igualdad: mientras no hay igualdad hay violencia, sometimiento, destrucción, desierto.

Si algo quisiera decir "igualdad" no es equivalencia, ni identidad, ni "lo mismo", sino la posibilidad de habitar un espacio de semejanzas, común y singular al mismo tiempo, una suerte de "atmósfera" que impregna la vida para que nada ni nadie se sienta llamado a arruinarle la vida a ninguno desde una posición de privilegio, superioridad, autoritarismo, soberbia.

Hoy se habla de igualdad y se deja sin trabajo a miles de personas.

Siento la misma pena que la de aquellos que han sido arrojados al mar de la indiferencia y la desidia.

Siento la rabia de la hoguera de los desiguales.

Siento deseos de más y más y más y más igualdad.

Educar, época

Habrá muchos modos de nombrar estas épocas, muchas maneras de rondar por las guerras, las muertes, las tecnologías, las políticas, las nuevas civilizaciones.

Algunos hablarán sobre lo "líquido", otros acerca de las "turbulencias", muchos pronunciarán "tinieblas" y un grupo aún se contentará con el mote de lo "nuevo". Algo que todavía no hemos comprendido cabalmente habrá ocurrido para que hayamos olvidado los consejos de los ancianos y estemos delante de la figura del *coaching*, como la máxima expresión de la formación y la transmisión entre seres humanos.

Supongo que, de todas las palabras que abundan o que están disponibles en nuestro torpe lenguaje, sin duda "hipocresía" será una de las más utilizadas cuando se hable de estos tiempos: la hipocresía que da valor distinto a dos muertes idénticas, la hipocresía de decir sin cuerpo, la hipocresía de creer más en un zócalo de noticiero que en la vida misma; la hipocresía, en fin, de decir en lugar de hacer y de no haber hecho lo que con tanta vehemencia se dice que se dice que se dice que se dice que se dice (y así hasta el infinito).

No es nada fácil encontrar en la literatura pedagógica de estas épocas un espacio abierto a la multiplicidad de preguntas, dudas y perplejidades que la tarea de educar invoca y provoca a cada momento.

Se me ocurre que la principal virtud de la educación es la de la detención, la pausa; hacerse un tiempo para pensar lo que por su propia mutación ya no es tan evidente ni obvio: la jactancia del currículum y las didácticas como las formas nodulares y naturales de recrear y reinventar lo educativo.

Quizá una de las cuestiones más interesantes –y por ello la más preocupante, la más compleja– sea la de entender al educador como aquel que da tiempo a los demás –tiempo para pensar, para leer, para escribir, para jugar, para aprender, para preguntar, para hablar– y se da tiempo a sí mismo –para escuchar, para ser paciente, para no someterse a la lógica implacable de la urgencia por cumplir metas, finalidades, programas–.

La educación, se sabe, es una acción que involucra al tiempo y la temporalidad de muchas maneras: en el trazado de una planificación, en las pautas evaluativas, en la duración de los ciclos o series, en la extensión de un contenido; pero también tiene que ver con el encuentro difícil, arduo, entre la infancia y la adultez, la juventud y la adultez; imágenes de edades, experiencias y generaciones que van transformándose todo

el tiempo y que provocan diferentes intensidades en las prácticas pedagógicas a cada instante.

Tal vez el principal obstáculo que la idea de detención encuentre en el mundo de hoy es que hemos adoptado, naturalizado, una imagen de tiempo voraz, hambriento, devorador de todo y todos.

¿Es posible, en los tiempos que corren, imaginar otra formación docente, otros modos de hacer con que los educadores entren en escena sin repetir esa imagen de la prisa y la urgencia? Y aún más: ¿no hay una discusión previa al currículum y a la didáctica, o bien junto a ellos, que intente establecer con claridad la relación compleja entre tiempo y enseñanza, tiempo de enseñar y tiempo de aprender, tiempo presente y otros tiempos?

Mis preguntas, lo sé, no tienen ni desean una respuesta rápida.

Porque no se trata sólo de la transmisión del mundo. De un mundo siempre revuelto, siempre incógnito, siempre cambiante y, también, siempre en peligro. Es en la relación entre mundo, vida y escuela o entre enseñanza, existencia y escuela donde aparecen las preguntas más álgidas y más interesantes.

Por ejemplo, la pregunta por la transmisión del mundo de una generación a otra en cuanto a sus efectos individuales; o la pregunta por los diferentes mundos que habitamos, al mismo tiempo, a partir de nuestras vidas distintas; o la pregunta por nuestra relación con el mundo que afecta otras vidas; o la pregunta sobre qué haremos con el mundo, qué vida nos permite pensar y hacer el mundo y quién lo hará; o, en fin, la pregunta interminable acerca de la relación entre qué mundo/s, qué vida/s y qué escuela/s.

Pero hay algo más, siempre lo hay.

La relación entre el tiempo, el mundo y la enseñanza no es transparente y tengo la sensación que la hemos simplificado demasiado. Quisiera adoptar aquí la figura del enseñar como aquella que nos proviene de los griegos: enseñar como mostrar, como señalar, como apuntar hacia algo, como indicarlo y ofrecerlo.

Mostrar, señalar, apuntar, ofrecer signos del mundo; signos al interior de una relación y, por ello, acciones de contenidos que, enseguida, se vuelven verdaderos asuntos de conversación: leer, jugar, mirar, pensar, estudiar, escribir, escuchar, percibir, imaginar, dibujar, inventar, etcétera.

Si adoptamos ese sentido para el enseñar es posible que la tarea de educar también sea entendida como una responsabilidad de transmitir el mundo en forma de vidas y no dejar solos a los demás apenas con sus propios recursos para que se les arreglen como bien o mal puedan.

Y también significa decir que entre el enseñar y el aprender hay un abismo, una distancia infinita.

Ofrecer signos que otros descifrarán a su tiempo y a su modo: esta es la cuestión. La enseñanza no puede atravesar ambos aspectos de la misma manera; puede interesarse por ello, sí, claro está, pero no puede garantizar que lo que se aprende es lo que se enseña, ni que lo que se aprende se aprende al mismo tiempo que se enseña.

Y ello nos pone de frente a la segunda dimensión esencial de esta discusión: ¿cómo pensar y cómo hacer para que la educación sea, en efecto, para todos; es decir, ni para unos ni para otros, sino para lo común, para el bien común?

Yo quisiera entender lo común como lo público, lo de todos, en efecto. Pero apenas se menciona el "todos", la "totalidad", también siento que algo se me escapa.

De cierto pasado hegemónico a cierto presente plural, algo se ha debilitado en el proceso de construcción pedagógico. Juzgamos el pasado de las instituciones escolares como excluyente, homogeneizador, y deseamos para el futuro unas escuelas que escuchen las vidas singulares. Pero, ¿cómo habitamos las instituciones en el presente, entre la idea de lo homogéneo y la idea de lo diferente?

Las confusiones son habituales y cierto desánimo parece ocupar el lugar de la utopía. En principio, cabe afirmar que las escuelas no están hechas y hay que hacerlas. Parece una verdad algo torpe y demasiado

evidente. Y, sin embargo, vale la pena insistir en ello: las escuelas no poseen un modelo externo a sí mismas y es su diario quehacer en la cotidianidad de los gestos, las palabras y las acciones quien lo produce.

Cualquier intento por mostrar un modelo de interioridad escolar desde la exterioridad –sea ésta extranjera o nativa– provoca un cambio de lenguaje, una cierta intraducibilidad.

Quisiera aquí resumir esa confusión en una idea no del todo clara, pero que quizá ayude a disolver la oposición entre lo singular y lo común: educar se educa a cualquiera y a cada uno, a cada una.

Aquello que tengo para enseñar –es decir: lo que ya sé y lo que todavía no conozco, lo mucho y poco, lo relevante o superfluo, lo que está cerca y lo que está lejos de mi vida o de otras vidas– debería ofrecerse a cualquiera, más allá de cómo lo reciba, qué haga con ello, cuándo. Si no me dirijo a cualquiera, sería imposible siquiera comenzar a conversar.

Ésta es para mí la noción de igualdad más reveladora y más certera: considerar a cualquiera, sin excepción, un igual. Así, la igualdad no podrá ser algo que ocurra después por los efectos de un cierto tipo de propuesta educativa, sino que debe ser inmediata, primera. Pero es evidente que también lo que se enseña produce efectos diferentes en cada uno. Por eso mismo es que si el comienzo de lo educativo está demarcado por la igualdad, su destino será, siempre, la singularidad.

En todo ello se convierte el arte de educar: en saber, de algún modo, en qué momento nos dirigimos a cualquiera y en qué momento nos dirigimos a cada uno.

¿Y el futuro? Tengo problemas con la idea de futuro en educación. No me convencen esos futuros preconstruidos o prefabricados de antemano. No me conmueve la imagen de lo que algo, alguien, será después.

Y tengo la impresión de que en nombre del futuro hemos postergado el presente, nuestro único tiempo real, nuestro único tiempo existencial, donde tiempo, vida y mundo poseen, acaso, algún sentido.

Educar, pensamiento, crítico

Todo pensamiento es "crítico", de otro modo, no sería pensamiento.

Sería complacencia, abuso de privilegios propios, contentarse con lo que ya fue pensado y adoptado como "natural".

Un pensamiento que no es "crítico" consigo mismo, no sigue pensando: se adormece en su tibieza y su mortandad.

El pensamiento optimista es ciego por definición: no mira a los costados donde se tiende la miseria y la humillación. Prescinde del dolor, no padece la vida ajena, se reconforta con una sonrisa efímera demasiado parecida a una cierta alegría publicitaria.

"Crítico" quiere decir incómodo, perturbado, inquieto, claroscuro.

Prefiero miles de veces el dolor que surge de un pensamiento "crítico" que la felicidad que nace del pensarse sólo a sí mismo.

Educar, mirada

Si lo que hay ante una imagen es exposición, la mirada es claramente una posición, un punto de partida, una dimensión inaugural, posee un valor de principio: revela la posición de quien mira, desde dónde mira, qué altura se atribuye al mirar, en qué lugar deja o ubica a quien es mirado. No se trata tanto de mencionar su dispositivo biológico ni el aparataje cultural que lo gobierna, sino los modos de posicionarse al mirar y al mirarse.

En educación el tema de la posición es prioritario, porque se mira desde una superioridad aparente, desde una jerarquía moral, y quien enseña parte de esa posición y no parece que desee abandonar el privilegio de su mirada.

Hay decenas de explicaciones acerca de cómo se construye la mirada pedagógica y quizá sea necesario hacer mención a la tradición de entender la formación y el saber como posición de desigualdad (desigualdad de saberes, de edades, de experiencias, de funciones).

Si bien la mirada ofrece una dualidad compuesta por focos y por bordes poco explorados, sabemos que en las instituciones educativas se toman decisiones a diario, como producto de la naturalización de la mirada. Más allá del lenguaje técnico y especializado, más allá de los legajos e historiales, más allá de las evaluaciones y diagnósticos, incluso más allá de las relaciones puntuales al interior de las aulas, notamos que ciertas decisiones acerca de quién podrá o no podrá aprender, quien podrá o no podrá incluirse, quien podrá o no podrá "tener" futuro, dependen mucho más de un juego (muy serio, muy grave) de miradas.

Miradas que tienen que ver con el poder, es cierto, pero también con la posición desde la que parten, del lugar donde se forman y de los sujetos a los que van destinadas.

Creo que la formación docente también tiene que ver con ese "educar la mirada": cómo mirar a la infancia, cómo mirar a los pares, cómo mirar las familias, cómo mirar los ambientes, cómo mirar el saber, cómo mirarse a uno mismo; en fin, en cuanto a los efectos "ópticos" del acto de educar.

Educar, universidad, experiencia

Un sigiloso pero repetido resquemor recorre las aulas, los gabinetes, los pasillos y los extrarradios de las universidades, y quien desee detenerse en ese secreto a voces puede escuchar con claridad cierto agotamiento de un sistema que, por asumirse como naturalizado o simplemente crear conductas de extrema adaptación, no deja de llamar la atención y sorprender en su propio artificio: la sensación de que las "altas casas de estudio" solo son capaces de conservar su pretensión de altura (de jerarquía, del entronizarse personas, grupos y autorías, de separación con la *polis*), pero parecen haber perdido tanto su carácter de casas (hogares, atmósferas, microclimas de acogida y hospitalidad) como también, y más aún, de ser sitios de estudio, es decir, de poner en juego aquel ejercicio solitario y silencioso del gesto de percibir, pensar, leer y

escribir que luego se convertiría en comunitario a propósito de publicar –hacerse público– y de conversar sobre tales *políticas* de lo percibido, lo pensado, leído y escrito.

Las razones de este desapego son tan variadas que el intento por desentrañar sus orígenes, causas y derroteros puede convertirse en una tarea ciclópea y, aun así, inmensamente virtuosa: poder comprender un estado actual reñido con la híper-productividad, el hartazgo intelectual, el apego a la novedad, el saber tecnológico y la tiranía de las lógicas evaluativas, que transformaron en un breve lapso una institución destinada en apariencia a sostener el legado histórico del conocimiento y la cultura y transformarlo, inventivamente, en otra cosa (otro mundo, otra vida, otro saber), en una estructura de impiadosa adecuación al provecho y el utilitarismo del mercado actual del conocimiento y del trabajo.

La tiranía del método, el lenguaje academicista, la razón evaluativa, la dependencia de la financiación según ránquines creados *ad hoc*, la sumisión de los más jóvenes a prácticas arteras de publicación, las clasificaciones de investigadores e investigaciones, de revistas, editoriales, el curioso y solitario género literario de las tesis, etcétera, configuran un panorama oscuro y espeso que nos retrotrae a aquel conglomerado de cuestiones lanzado por el filósofo Jacques Derrida hace ya algunos años:

> ¿Y quién somos en la Universidad donde aparentemente estamos? ¿Qué representamos? ¿A quién representamos? ¿Somos responsables? ¿De qué delante de quién? Si existe una responsabilidad universitaria, ella comienza por lo menos en el instante en que se impone la necesidad de escuchar estas cuestiones, de asumirlas y de responderlas" (Derrida, 1999: 83).

Sin embargo, hay algo previo: ¿es que acaso hubo acaso una anterioridad universitaria satisfecha de sí misma, a la que hoy debemos prestar homenaje o pleitesía? ¿Existió de verdad una universidad centrada en la experiencia y la riqueza de sus lenguajes y saberes? ¿Fue quizá la Academia de Platón el punto de partida del ejercicio del pensar, pero también de la idea del eterno aprendiz y del sedentarismo? ¿O es que

siempre la universidad y sus antecesoras han sido escenarios de inconformidad consigo mismas, quizá de ciega filiación con el mundo coyuntural y de sorda separación respecto de las vidas singulares?

El planteo inicial puede esbozarse del siguiente modo: si educar consiste, en cualquiera de sus niveles, dimensiones y/o procesos, en contribuir a que los más jóvenes aprendan a vivir y habiten el mundo para hacer algo distinto de lo que han hecho sus antecesores, una de las causas que nos impulsan a criticar y repensar la universidad estriba justamente en la separación abismal entre la vida y el mundo o, dicho de otro modo, en que hoy se abona como natural la preparación para el mundo y no para la vida, entendiendo además que "mundo" significa, casi con exclusividad, "mundo del trabajo". Así lo expresa Fernando Bárcena:

> Tenemos, por tanto, que la escuela tiene como función que salgamos afuera (al mundo) y que salgamos a esa parte del mundo que es el centro de trabajo. Hay educación porque, primero, hemos nacido –es la natalidad la que justifica que exista educación– y, segundo, porque hay mundo, porque hay un afuera y la posibilidad de un viaje y de una exposición. Pero lo que las reformas educativas de la universidad están poniendo en evidencia es otra cosa: que el interés por la educación (de los jóvenes) no es ahora enseñar cómo es el mundo y que se encaminen hacia él –para que allí encuentren el modo de elaborar su propio arte de vivir–, sino que salgan a una diminuta parte del mundo que es el mercado (como si mercado y mundo coincidiesen), que se encaminen, bien pertrechados de competencias, a la fábrica o al puesto de trabajo, aunque no sepan nada del mundo. Que se ganen la vida, que aprendan a mantenerla, en vez de aprender a vivirla (Bárcena, 2014: 32).

En un mundo gobernado por el exceso de racionalidad jurídica, la búsqueda del conocimiento lucrativo y el progreso como novedad tecnológica, la peor injusticiá que hoy la universidad nos presenta es la de pensar que nada puede hacerse para impedir que las vidas continúen acotadas, desprovistas de experiencia, sujetas únicamente al conocimiento lucrativo, arrojando alumnos al mundo del trabajo pero no al mundo de las vidas, insistiendo nosotros mismos en sentirnos satisfe-

chos de nosotros mismos, escribiendo solamente para pares e ignorando que, quizá, no haya nadie dentro de uno ni del otro lado.

Quizá por todo ello haya que volver a las aulas, ese espacio-tiempo donde ocurre lo inédito o lo repetido, lo original o una mala copia del mundo voraz. Así, de ese modo, regresando al aula podríamos hacernos esa pregunta esencial, la más decisiva de todas:

> (...) la pregunta que cada hombre se debería de hacer a solas y aun hablando con los demás, la que debería de constituir el centro de todos los debates y que, por el contrario, viene a ser constantemente soslayada: la pregunta de si es posible que el hombre exista sin decaer en una condición infrahumana si se entrega solamente a la actividad de la que se derive un lucro inmediato, y si el conocimiento ha de estar medido y sometido a su poder de aumentar el progreso técnico (Zambrano, 2007: 143).

Educar, escuelas

Las escuelas son o podrían ser un paréntesis en el vértigo de una cierta idea del mundo, sobre todo de ese mundo mediático y publicitario que atosiga a la infancia, a la juventud y a los adultos, con un devenir irremediable de consumo, exitismo y autoayuda.

La hipocresía es evidente: se pide a las escuelas que sean el sitio de la formación por excelencia, mientras alrededor el mundo desangra y se desangra, hace doler y duele.

El ejemplo emblemático es, a mi entender, el de los cuerpos: insistimos en las escuelas con ideales que intenten huir de la pretensión de un cuerpo normal, de un aprendizaje normal, de un comportamiento normal, pero ese mundo instala al mismo tiempo la violencia, la violación, la anorexia como modos de relación; en fin, una noción de belleza y de normalidad que echa a perder toda la potencia de las diferencias de lo humano.

Educar, lo viejo y lo nuevo

La formación docente es un punto de encuentro en medio de un tembladeral: conviven allí biografías diferentes, disciplinas diferentes, generaciones diferentes, modos disímiles de ver el mundo, experiencias de vida distintas.

Estamos delante de una complejidad de tal magnitud que, creo, habría que tomar algunas decisiones con respecto a la "figura del maestro": ¿Deseo de enseñar, de emprender una travesía junto a otras edades? ¿Una figura ética y/o jurídica? ¿Qué relación debería guardar esa figura con la lectura y la escritura? ¿Un maestro investigador y/o lector? ¿Celoso del aprendizaje del otro o donador de tiempo y de palabra para que el otro pueda aprender? ¿Acatamiento, adaptación, indiferencia o rebelión?

En resumen: esa figura es centro de un debate incesante que aún no encuentra una cierta estabilidad.

Sucede que quizá yo pertenezca a una "vieja" escuela y siga creyendo en la centralidad y responsabilidad del docente en cuanto al dar a los demás una cierta pasión, un cierto amor por el mundo y/o por la vida.

No dudo de la necesidad de incorporar lo nuevo en la educación, pero sí del hecho de pensar la educación como una asimilación permanente y dócil de las "novedades". Como si las escuelas siguieran el curso inevitable de una cierta y determinada idea de progreso y abandonaran su sensible e imprescindible relación con lo contemporáneo y con el pasado.

El gesto de conciliar la novedad con la educación es permanente, lo que no altera su mirada más ancha y honda: una relación compleja y ambigua con un mundo que no se compone apenas de lo nuevo y novedoso, sino que ejercita una suerte de detención en el tiempo y se abre a la memoria de todo aquello que es anterior a cada uno de nosotros.

Aun así vale la pena insistir en que los docentes no somos ni deberíamos ser meros "gestores o mediadores del aprendizaje" de los alumnos. Esa figura, cada vez más creciente y difundida en los medios académicos y en ciertas políticas educativas, elude asumir una responsabilidad ma-

y ética, como la de enseñar, en el sentido de un gesto que invita a una travesía desconocida, con palabras desconocidas, hacia un conocimiento conmovedor pero aún ignorado, y que no solo busca transformar niñas y niños actuales en futuros empleados –o desempleados–.

Lo público de las escuelas nada tiene que ver con el mérito, la calidad, los talentos "naturales" y las exigencias.

Se está allí para no dejar a los otros librados a su propia suerte, la mala suerte. Se está allí para ir contra el orden "natural" de las cosas, esa "naturaleza" que algunos piensan que es inefable y que no se puede contradecir ni torcer.

Se está allí para que el mundo no se acabe y para que los nuevos hagan otras cosas con el mundo anterior.

Se está allí porque, si no, las publicidades, buena parte de los medios, las empresas y cierta política convertirían a los niños y a las niñas solo en consumidores y trabajadores sin decisión, vocación ni pasión.

Se está allí para que sea uno de esos lugares que luego recordaremos, quizá, como uno de esos momentos en que fue posible transformarse uno mismo por la presencia de otros y otras diferentes.

Se está allí para que la infancia y la juventud de un pueblo, de una ciudad, de un país, no se conviertan rápidamente y antes de tiempo en una vejez indefensa. Se está allí, en fin, para que ningún hombro se encoja y la fatalidad no gane la partida.

Educar, *incluir*

Desde hace ya más de tres décadas se viene hablando de la educación inclusiva, con diferentes matices y en múltiples dimensiones.

Si bien es cierto que en su origen era necesaria una visibilidad extrema del problema de la exclusión y de la inequidad, y se hacía imprescindible un sistema de derecho revulsivo que modificase de raíz la condición existencial de algunas poblaciones abandonadas, desprotegidas o ignoradas,

ahora los retos son otros y los resumiría en cuatro cuestiones centrales: que se abran de verdad, incondicionalmente, las puertas de las escuelas públicas a los niños y jóvenes mal entendidos como "diferentes"; que el lenguaje del derecho no se enquiste apenas en una estructura político-formal sino en una ética de las relaciones –una ética singular, una ética de la responsabilidad, de la afección–; que la organización de las escuelas modifique sus espacios y sus tiempos no ya en virtud de las pautas evaluativas externas sino en consideración de las particularidades de la vida interna de las comunidades escolares y que las prácticas educativas se concentren en una idea del enseñar a "cualquiera", desprendiéndose de toda idea de "normalidad" y "control" sobre el aprendizaje.

Soy de aquellos que sienten y piensan la inclusión como un término que todavía hoy expresa un deseo incumplido, una falta, un vacío. Su reiterada pronunciación no indicaría sino su ausencia de vitalidad, su inexistencia, una apelación a veces desesperada a una presencia fantasmagórica. En las prácticas educativas más centradas en la búsqueda de experiencias y el lenguaje narrativo, "inclusión" es una palabra que sobra, que no necesita ser enunciada: la relación –así como las prácticas– está presente o no lo está, existe o no existe.

En ese sentido me inclino a pensar que, a pesar de los esfuerzos denodados por acrecentar la cantidad de población incluida en el sistema educativo, aún resta por saber qué haremos juntos y, sobre todo, cómo lo haremos bajo condiciones de igualdad.

Como ya señalado, la igualdad es primera, es inicial, se pone en juego al comienzo, no puede ser apenas una promesa que se posterga indefinidamente. La clave está, a mi modo de ver, más en el enseñar que en el aprender.

Sé que asumo aquí una posición a contracorriente, pero sostengo que enseñar es nuestra responsabilidad y que aprender –más allá de su misterio y encantamiento y del hecho de que en verdad ignoramos cómo se aprende– es responsabilidad del otro. Para ser aún más preciso: habría que desprender el enseñar del aprender pues, por lo poco que sabemos, siempre se aprende otra cosa que lo enseñado, con otros signos y sentidos y en otro momento de la vida.

La tentación inclusiva atraviesa todo el sistema educativo y lo excede, hasta cubrir el arco de la vida entera: se refiere a lo escolar, sí, pero sobre todo a lo educativo en su sentido más amplio y, por ello mismo, difuso: ciudades, barrios, instituciones, medios de transporte, arquitectura, generaciones, edades, sexualidades, géneros, cuerpos, medios de comunicación, lenguaje.

No abogo por hacer de todo esto una suerte de "paraíso de lo políticamente correcto", sino más bien por el hecho de comprender cuánto afectamos y somos afectados en la convivencia cotidiana.

La formación –en su zozobra actual, en su vaivén de sentido, en su raro privilegio de concentrar la mayor parte de la formación– se plantea un desafío inocultable: ¿Qué significa "conocer" a otros, relacionarse con ellos e idear una experiencia educativa que dé sentido no sólo a una presencia sino a una existencia común?

A mi entender, no ha habido todavía ningún consenso al respecto: ligadas a la inclusión se observan formaciones altamente tecnocráticas y/o centradas en un exceso de razón jurídica, y/o apenas moralizantes y moralizadoras, y/o fundadas en un terreno economicista.

El reto, que sí lo hay, es ampliar la dimensión de la formación no sólo "incluyendo" el relato de los hasta aquí supuestamente "silenciados y silenciosos", sino el de generar espacios de libertad y de igualdad donde ir hacia el encuentro, escuchar, percibir, atender, permanecer y construir una formación acerca de lo común.

Y lo común aquí no significa necesariamente lo universal, sino más bien aquello que, destinado a cualquiera, afecta a cada uno.

Educar, saber y sabor

He tenido el gusto –sí, el gusto– de haber consultado algunos textos filosóficos y literarios a propósito de esa intensa y honda vinculación entre el saber y el sabor, y comprender cuánto las metáforas sobre la comida tienen que ver con la lectura y el lenguaje, por ejemplo: saborear un texto, quedarse con un gusto amargo en la boca, lo que está por

decirse y permanece en la punta de la lengua, lectores voraces, lectores que devoran la lectura, y tantas otras imágenes al respecto, como bien lo refleja un reciente trabajo de Kempinska (2015).

De hecho, podemos leer en el filósofo Lévinas (1995: 19) que:

> Lo que se da a aprender, en la modernidad, es un saber atrapado con autoridad y transmitido con neutralidad, un saber por el que el aprendiz transita ordenadamente sin ser atravesado por la aguda flecha de la palabra del libro que se lee, es un saber que ya no sabe, porque a nada sabe en realidad. Un saber sin sabor.

Está claro que un saber debe saber a algo: a la propia vida, a vidas distantes que se tornan próximas, a vidas ancestrales, a la potencia de la vida, a la vida por conocer o desconocer, a la vida en otros tiempos y otros lugares, a un mundo que ignoramos y deseamos hacer cuerpo. Y es cierto, también, que aproximar las figuras del saber al sabor provoca una necesaria relación entre conocimiento y cuerpo, cuerpo y conocimiento, disociada en la actualidad por una absurda pretensión de dominio técnico del mundo que genera, sin más, la separación, la disolución y el fin de una cierta forma de comprender y habitar la tierra.

Podríamos realizar aquí, sin embargo, una comparación odiosa entre los gestos de cocinar, comer y educar, de acuerdo a los dictados de la nueva época, la época híper televisiva e híper mediática: el sabor como un refinamiento inútil, la competencia cada vez más infantil de mejores o peores cocineros, la rivalidad entre naciones culinarias y la metáfora de la vida y la comida como mercadería y no como encuentro, el dictado "dime qué comes y te diré quién eres".

En esa transformación entre el sabor "humanista" y el sabor "mediático", idéntico al que asistimos en la educación, podemos apreciar aquello que el filósofo Peter Slöterdijk (2013) sugiere como la mutación de la figura de quien enseña, es decir, el trazado de la hipérbole entre la ancianidad, la sabiduría de los ancestros, de un lado y en un origen, y la imagen actual de un *personal trainer*.

Para decirlo de otro modo: si el ideario humanista del acto de educar –con toda la ambigüedad que esta expresión denota– supone la presencia de lo viejo como centro de gravedad en el pasaje hacia lo nuevo, el ideal mediático reemplaza esa figura por la del entrenador personal, privado, que está a nuestro servicio para mejorar aquello que los propios medios insisten en cambiarnos, esto es, la presencia única de lo nuevo, de la novedad en el individuo aislado, fuera de toda historia y todo presente.

El contraste no es caprichoso ni ocioso: buena parte de lo que viene presentándose como cambio en las políticas educativas no es sino la porosidad absoluta hacia lo nuevo como emblema de transformación y, aún más, de la novedad como único símbolo hacia el cual tienden los procesos de formación y autoformación: quien enseña debe estar actualizado, informado, al tanto de las últimas novedades, ser él mismo agente de innovación, la formación como actualización, la imposición de las nuevas tecnologías, el olvido de las tecnologías de época (por ejemplo, el libro) y la idea naturalizada de que ser un buen profesor significa saber qué hay de nuevo, qué es lo último.

Pues bien, éste es el momento de desnaturalizar buena parte del andamiaje sobre el que se cimentó el proceso de cambio en las últimas décadas, cuya trayectoria fue la de formar masivamente a los profesores en las nuevas tendencias, imposibles de ser criticadas: hacer creer que sin unos conocimientos de novedad se quedarían al margen de la educación, aun cuando la asimilación de esos conocimientos despersonaliza y desplaza al profesorado de sus posibles "vocaciones".

La cuestión es que podemos argumentar en una dirección opuesta a la naturalización anterior: según sabemos a través de algunos informes internacionales, los estudiantes no creen que un buen profesor sea aquel que domine las nuevas tecnologías, simplemente porque suponen que eso sería saber lo mismo que ellos ya creen saber; esos estudiantes no parecen estar animados por la idea de un profesor cómplice y amistoso, complaciente y semejante, sino que sugieren algo que está muy presente en la historia de la enseñanza desde la antigüedad: la existencia de una necesaria alteridad y no de una artificiosa autoridad, es decir, algo que los contradiga, que les muestre otras cosas, que los lleve a travesías no realizadas y, en otro sentido, que cuando tomen

la palabra tengan algo para decir, y que eso que se diga juegue algún papel en la filiación diferenciadora y múltiple del tiempo.

Pero hay algo más que vincula sabor-comida y conocimiento-educación; algo que fuera expresado recientemente por Masschelein y Simons: la idea de que educar es, en cierto modo, "saber poner la mesa":

> Aquí es importante tener en cuenta que precisamente al convertir algo en juego, al mismo tiempo se lo ofrece para un uso libre y nuevo. Se lo libera, se lo suelta, y se coloca sobre la mesa. Es decir, algo (un texto, una acción) es ofrecido y, simultáneamente, se lo separa de su función y de su significación en el orden social (Masschelein & Simons, 2014: 72).

Enseñar querrá decir poner sobre la mesa, exponer el mundo, soltándolo para que otros, los nuevos, hagan otra cosa con él, se supone que mejorándolo, haciéndolo más justo, más igualitario, más público todavía. La expresión "poner la mesa" también ayuda a separar sin esfuerzos las prácticas generosas y mezquinas de los contenidos en exposición: ¿qué pondremos sobre la mesa para que otros puedan tomar decisiones sobre su propia vida? ¿Pondremos apenas lo ya conocido, lo ya probado, lo ya reconocido, lo que ha perdido su sabor porque ha sido masticado una y otra vez? ¿O poner la mesa es una forma de exposición que requiere multiplicidad y potencia?

02

CAPÍTULO

Infancias

Soy un niño, ¿a qué viene tanta ceremonia conmigo?

Franz Kafka

Infancias, tiempo

Nos hemos acostumbrado demasiado a la vida hacia delante: un niño crece, deja de ser niño, trabaja día y noche, envejece, muere; una niña se hace mujer, viaja, escribe sus memorias, desfallece en el intento, muere.

Una respiración curiosa nos impulsa a los sueños después, a las ideas después, al descanso después; pero después no queda margen, no hay tiempo, la vida se aplana y estrecha en sus extremos.

La vida hacia delante es una quimera cuyo sentido demora en comprenderse y, al hacerlo, en ese extraño instante en que nos damos cuenta que la vida no era hacia delante sino hacia los costados, el sinsentido nos viste con ropas ya mojadas y luctuosas.

La infancia podría ser ese instante de la detención, de la invención, la atención desatenta y la percepción extrema. La imágenes literarias de la infancia dan potenciá a esta idea; infancia, en ese sentido, querrá decir la inutilidad más importante de la vida y de la historia, lo contrario del barullo, el nacimiento con sus puntos suspensivos, lo porvenir, lo que se abre al tiempo y lo agujerea con sonidos impensados, la fic-

ción en el corazón y en las primeras palabras, la atención que se pierde detrás de las hormigas, debajo de los sueños, por delante de las nubes, frente a la ya consabida preeminencia de la muerte.

Infancias, muerte

Al leer el relato de Stig Dagerman *Matar a un niño* (escrito originalmente en 1948) sabemos, ya desde el primer párrafo, que un niño morirá atropellado por un auto en medio de una ruta desierta de un poblado perdido. Lo sabemos, y no podremos hacer nada al respecto, a no ser demorar las páginas. Pero los personajes –la pareja que conduce el coche, los padres del niño, y el propio niño– no lo saben y hacen sus vidas como si lo que ocurriera fuera sólo un suave paseo, la dulce mañana, el leve desayuno, una posible visita al mar.

En no más de cuatro páginas, Dagerman muestra la habitualidad y la imprevisibilidad de las vidas, haciendo que el coche de una pareja feliz avance lentamente por un camino desierto que conduce al esperado mar, que recorran desprevenidos los paisajes abiertos de los pueblos anteriores a la muerte, que el niño comience a prepararse para cruzar la carretera, y que sus padres planeen en detalle lo que será un domingo pleno de felicidad: "Y es que la vida está construida de manera tan despiadada que un minuto antes de que un hombre feliz mate a un niño, el hombre es todavía feliz" (Dagerman, 2014: 154).

Bastarán pocos fragmentos más para que esas vidas, dichosas y ajenas en apariencia unas de otras, se reúnan en el peor de los encuentros posibles: bastará que el coche continúe un poco más su marcha, que el niño dé unos pocos pasos más, y todo estallará en mil pedazos.

Y entonces la vida de la pareja que ahora pasea estará signada, siempre, por ese instante posterior, todo les resultará demasiado tarde, y ya no podrán pasear jamás; también la vida de los padres del niño se recubrirá de luto y no habrá ningún mar que los consuele.

Y el niño será ese niño, un poco antes de ser atropellado, y ya nunca más.

Infancias, vejez

Me sorprendo al pensar cuánto se parecen la infancia y la vejez.

Como si el lenguaje se librara de la esclavitud de la estructura o de la infección del poder o de la gravedad impostada y pudiese, al fin, decir algo de verdad, el juego que escapa de las garras de la comprensión y de la explicación, la lucidez extendida más allá de las fauces de las bestias racionales.

Recuerdo lo que me dijo mi maestra de sexto grado cuando escribí una composición a propósito de las vacaciones que nunca haría: me devolvió la redacción felicitándome por escribir sobre lo inexistente y me sugirió que leyera un par de libros. Con letra roja, escribió sobre mi cuaderno Rivadavia: "No es la verdad lo que cuenta, sino su carencia", algo que jamás comprendí, quizá hasta ahora, al volver sobre un fragmento del libro *Vivan las ilusiones*, de Handke y Hamm, donde se lee que:

> Esta sobreabundancia en la que vivimos ya no produce fantasía alguna. No sólo es que ya no produzca ninguna fantasía, es que no genera en absoluto ninguna idea de estado de vinculación. O de partida. Sí, eso es quizá lo más importante: ya no hay ningún sentimiento de partida (Handke & Hamm, 2011: 20).

Recuerdo, también, lo que me dijo mi padre cuando decidí a mis dieciocho años que quería ser poeta, sin tener la menor idea de qué podría significar aquello. Entonces pronunció cuatro frases –precedidas por un "Si no hay más remedio"– que todavía me desnudan, me habilitan y me incomodan, tanto me dan paso como me desorientan:

- "Es cuestión de decir algo, pero como si no lo dijeras".

- "Hay que tocar el sonido y eludir la razón".

- "Deberías mostrar algo que está escondido, y esconderlo de nuevo apenas después de decirlo".

- "Para escribir tendrías que sentir la pérdida de algo, de alguien".

Y ahora que quizá es demasiado tarde, quisiera hacer una pregunta temprana acerca de qué sería más importante: ¿aquello cuya realidad es tan evidente que nada podemos decir al respecto, o aquello que nunca pasó y que permanecerá siempre incógnito, abandonado, imperceptible a la existencia y a la conversación? ¿Deseo de realidad o deseo de ficción? Y qué les dejaremos a los demás: ¿un recuerdo intacto pero seco, vacío, una ley despótica, archivos pulcramente ordenados, o una profunda invitación para mirar el mundo contemporáneo con buenos ojos, con mirada limpia?

Roberto Bolaño, despidiéndose de su hijo Lautaro poco antes de morir, escribe lo siguiente: "Lee a los viejos poetas, hijo mío, y no te arrepentirás" (Bolaño, 2010: 121). Esto es, quizá, lo único que puede decir un padre, una madre, un tío, una tía, un abuelo, una abuela, un maestro, una maestra; lo único que puede aconsejarse de verdad, sin la violencia de la obligatoriedad, sin el estruendo de fuegos de artificios que estallan en las propias manos: decir, despidiéndose. Que ciertas cosas valen la pena; que valen y que dan pena porque se acaban, porque son finitas, contingentes; que valen y que dan pena no solo por la experiencia individual, particular, privada, sino por la experiencia común, por la experiencia infinita de lo humano.

A propósito: en estos días leí una nota en el diario *El País* de España, titulada: "El listado de los trucos para ser mejor profesor". La nota reproduce una información sobre una investigación de la OCDE que cruza datos de las evaluaciones PISA 2013. Allí se intenta entender la relación entre las evaluaciones hechas a los alumnos y cómo ellos comprenden sus resultados según el tipo de profesor que tienen. Lo curioso es que la encuesta muestra que tiene mucho más valor la formación general del profesor (y supongo que eso es su lectura) que su manejo de las nuevas tecnologías (el ítem considerado menos importante). Por un instante me sentí feliz. Era todo lo contrario de lo que se ha vendido y comprado en los últimos años como "formación del profesorado".

Así es que después de leer la nota sonreí, seguí envejeciendo sin ningún esfuerzo ni remordimiento, comencé a leer un libro en papel de Sartre, y apagué por un rato, solo por un rato, la computadora: "No perdamos nada de nuestro tiempo; quizá los hubo más bellos, pero

éste es el nuestro", dice el filósofo. Quizá tenga razón. O tal vez esos tiempos que Sartre considera "suyos" hayan sido mejores que los "nuestros". No lo sé.

En todo caso, la cuestión del tiempo es el principal –si no el único– problema humano sobre el que vale la pena pensar, justamente porque es imposible resolverlo. ¿Somos solo lo que el tiempo hace con nosotros o, también y decididamente, lo que nosotros hacemos con el tiempo? ¿Y no será que la infancia y la lectura resuelven, aunque sea como distracción, disimuladamente, sin estridencias ni publicidades, este infinito, eterno, irremediable, trágico y bello enigma?

Infancias, hipérbole

Hay un relato de Víctor Hugo en *Los Miserables* –"La niña sola"– que narra la travesía de Cosette en búsqueda de agua a la fuente del bosque. En ese fragmento, ella se siente animada al bordear las casas, deambular despaciosamente y en el encuentro con personas a los lados del camino, pero en la medida en que las tinieblas se hacen más espesas va perdiendo su serenidad y, maquinalmente, aminora el paso.

En ese breve trayecto se pone en juego la metáfora de la infancia: un mundo en principio luminoso se va transformando poco a poco en una atmósfera lúgubre y desierta; la niña deja de caminar y corre, por temor a la oscuridad, por miedo a las figuras horripilantes que cree ver entre la maleza y las ramas de los árboles; ya no puede mirar ni escuchar nada, a todo teme, todo le resulta árido y el llanto la sobrecoge.

Es como si la infancia de Cosette dependiese de la duración de la luz del día, se extinguiese delante de la primera oscuridad, y la indefensión fuera el estado de ánimo habitual que el crepúsculo arroja sobre su cuerpo.

Abrumada, la niña del relato de Víctor Hugo solo piensa en huir o, mejor dicho, en retroceder, en regresar a las lámparas encendidas de las casas vecinas dejadas atrás, como si esa fuera la única forma de dar fin a su pesadumbre y congoja.

Y el retorno por el camino ya no es el mismo, ya no puede serlo, pues ahora ella carga con el peso del cubo de agua que es, en cierta manera, el peso de una existencia que, a su vez, carga con la sensación de haber perdido su infancia, de haber envejecido sin desearlo.

Infancias, soledad

Quizá haya que pensar qué ocurriría si de verdad la soledad naciera a la par de la infancia como condición inaugural de la existencia y no ya como un destino opaco, indeseable y transitorio de la vida adulta. Esta idea puede encontrarse en la novela *El niño prodigio* (original de 1992) de la escritora ruso-francesa Irène Némirovsky.

A orillas de un puerto maloliente del Mar Negro, al sur de Rusia, revueltos entre chatarra y ropas viejas, en ese sitio donde el mercado y las olas negras, sudadas, se mezclan como una materia pesada e indefinible; allí mismo, en ese lugar donde los estibadores y cargadores no ven la luz de la tarde y las ratas se mueven por la arena como peces rápidos, los niños nacen, se van de casa demasiado pronto, atraviesan su infancia bajo el influjo de las limosnas, se multiplican como navíos rotos, imperfectos, y más de la mitad se muere debido a las epidemias y el hambre.

Toda niñez queda resumida a una cajita maltrecha, el sepulcro de madera blanda, unos pocos segundos de llanto y un recuerdo sostenido por tumbas sin cruces en un cementerio donde las flores se pudren y el paso de la luz está vedado al mundo.

Entre la acidez y la lastimosa declinación del tiempo, Ismael, el hijo menor de los Baruch, cumple diez años y percibe por primera vez que la soledad no es otra cosa que el quedarse solo, permanecer a solas, estar a solas: solo de hermanos, solitario en el umbral del puerto, solo delante de la escritura y la lectura, huérfano de los vendavales del invierno y del azote del fuego del verano, lejos del dinero y aún más lejos de un trozo de pan.

Ismael aprende cientos de salmos y versículos, frases sagradas, recitados tercos y monótonos; lo aprende todo como quien se prende al

universo y no lo suelta, hasta que llega la hora de entender cómo funcionan los números y desiste. Se escapa de las cantidades y las fracciones, de la tiranía de las cuentas y las ecuaciones, del peso injusto de las estrellas y los quilogramos.

Se escapa, pero en verdad no huye, regresa: vuelve al puerto donde la infancia se exilia, al único lugar donde el paisaje se ensancha, para percibir los aromas de Asia, los perfumes de los ajos, las cebollas, las matronas y las manzanas: el desesperado retorno a una soledad vagabunda, la impaciencia del alcohol, la embriaguez de la alegría.

Estar solo traza en los huesos el olor de lo incierto. Y de lo incierto solo es posible encontrar o desencontrar una voz, desencallar el grito de la infancia, agujerear la natural miseria, desviar el rumbo de las olas y los barcos.

La voz de Ismael es fina, armoniosa, entera, capaz de una melodía aún más remota y más viviente que los tugurios y las rancias bebidas; tiene el color de los ojos abiertos y la armonía de los campos de algodones, como si abriera la boca y anunciara una vida nueva frente a un mundo deshecho, raído, desfigurado por las asimetrías; como si torciese el rumbo incontestable de la tormenta última; capaz de cambiar ternura por asesinatos, docilidad por tajos de cuchillos: "Tenía un timbre puro, suave y penetrante a la vez, y siempre cantaba sin cansarse hasta quedar dormido, ebrio tanto de música como de aguardiente" (Némirovsky, 2009: 17).

Ismael es un niño prodigio.

Su voz cautiva al amante de una princesa sin trono, y ese hombre lo arrastra hacia una casa nueva, hacia el lujo de las reclusiones de gala, fuera del puerto, fuera de los suburbios y de los muelles, lejos de la infancia, entregado como un regalo a esa mujer vestida de negro, a la llanura del palacio, a las flores sin época, a los mármoles como espejos en el suelo, a la duración efímera del sueño.

Será un gran poeta, Ismael; será un genio; será ilustre, será rico. Toda profecía sobre aquello que seremos es cruda e hipócrita: para poder ser lo que aún no somos, habrá que dejar de ser lo que estamos siendo;

dejar de ser mísero, dejar de ser ignorante, dejar de ser hambriento, mugriento, borracho. Toda promesa lleva en su punta menos visible un dulce veneno: la condición de abandonarse y mutar, hacerse a imagen y semejanza de quien te acoge, abandonar el revoltijo alegre de los instintos, desgraciarse.

Se trata, ahora, de otra soledad: no ya la de los puertos mustios sino la del brillo inútil de los palacetes. Una soledad de uno con uno mismo, el extrañamiento por quebrarse en dos o tres partes del alma, por olvidarse la memoria de sí, abandonarse entre sábanas limpias sobre camas altas en habitaciones puras, mientras los sueños continúan su derrotero de cuerpos hambrientos, ojos vidriosos, lamidos de perros desfallecidos.

Soledad partida en medio, tajos de oro tanto como de pescado podrido, heridas de sal sin mar, de progreso y de pesadillas.

Entonces, la melancolía: la tirantez de un cuerpo que se debate entre quedarse e irse, seguir siendo niño o dejar de serlo, pisar el fango o los pisos nobles, el amor iniciático hacia una princesa gélida o el refugio caliente entre las prostitutas.

La melancolía, sí, como ese gesto de la soledad que no encuentra consuelo jamás, que se mantiene irritado por el odio hacia uno mismo, por el desprecio al pasado, porque el único sitio donde no sentirse desgraciado es bajo las faldas de la princesa. La persistente melancolía por parecerse cada vez más a un objeto de adorno, a una pieza preciada por los visitantes, a una suerte de admiración que no hace más que humillarte.

Pero la voz de la melancolía no canta: padece.

Y esa misma rigidez de la tristeza es la que le provoca en Ismael la fiebre, el sudor frío, el terror de la asfixia, la farsa de la muchedumbre que se santigua delante de su soledad de muerte.

Sin embargo, no va a morirse. Pero ocurrirá algo más nefasto, si acaso fuera posible: hundida la genial voz aguda, apartado de las viejas músicas que ahora le parecen necias y energúmenas, creerá factible com-

poner novedades, dar otra vez paso a su genialidad de niño, escribir canciones que asombrarán al mundo.

Pero esto es imposible. Nada, nadie vuelve a su sitio después de la primera edad y del primer amor: ya no hay niñez, casi no queda aire, la boca se atraganta por la saliva contenida durante siglos y la vida es la revelación más extrema del olvido.

Alejado de la princesa, recuperándose de la fiebre, se encuentra delante de aquello que, si se busca de verdad, ya no se encuentra: la soledad que lee, es decir, la otra fiebre.

Ismael lee la totalidad de los libros de la biblioteca, lee con el silencio y con la ternura, lee hasta sentirse su propio antepasado bárbaro; desecha lo popular y copia como esclavo servil a los clásicos y, así, su escritura resulta nula, inútil, cada vez más insignificante. Quiere aprender las leyes de la creación, las reglas que componen el ritmo y las imágenes, los juicios que determinan qué es y qué no es la poesía. De niño prodigio se convirtió en hombre en desgracia, desamparado, aturdido.

El reencuentro con su padre solo le enseña el infortunio de los cambios: aquel niño vagabundo y vivo es ahora un desagradable joven lleno de impericia. El reencuentro con la princesa echa todo por tierra: su voz ya no sale, su voz es inservible, su voz ha dejado de serlo.

Y una soledad sin voz es, quizá, la mayor de todas las desgracias.

Nada, nadie, ninguna lectura puede prometernos que la soledad esté en el lugar indicado, que nos sobrecoja a la hora señalada, que nos busque en la esquina anunciada, que nos arrope en el momento justo o que impida una muerte anunciada.

Infancias, lectura

¿De dónde provienen los primeros sonidos, las primeras lecturas, la relación con lo visto? ¿Qué es lo que hace posible la escritura como inicio de una acción cuyo desenlace se ignora? ¿Cómo se conjugan las experiencias de escuchar y atesorar las palabras, de ser leído y, tal vez,

escribir, de mirar hacia lo mínimo, hacia lo que no lleva nombre y nombrarlo una y otra vez?

Nadie sabe cómo se aprende, cómo es posible retener para sí la propiedad de la lengua; qué trayectorias o travesías se vuelven aciertos o desaciertos en la elección de una palabra, una cadencia, una descripción. Ocurre que todo sucede al revés, quizá como recuerdo y no como propagación de una idea, tal vez como un fragmento de una memoria claroscura y no como una intención de voluntad; sucede, quién sabe, con la percepción ulterior de lo imperceptible, y aun así no siempre, no seguramente, no definitivamente.

Eudora Welty recuerda, por ejemplo, el poder del escuchar durante su infancia: escuchar las canciones que silbaban sus padres a través de la escalera de su casa –su madre en la planta baja, su padre en el cuarto de baño–; escuchar a su madre cantando día y noche; escuchar la primera vez en que le fue ofrecida la lectura: "Desde la primera vez que me leyeron, y desde que empecé a leer por mí misma, jamás ha existido un solo renglón que no haya oído" (Welty, 2012: 32).

Marcel Proust reúne en los recuerdos a su propio niño con sus propios libros:

> Tal vez no haya días más plenamente vividos en nuestra infancia que aquellos que creímos dejar pasar sin vivirlos, aquellos que pasamos con uno de nuestros libros preferidos (...). Quién no recuerda como yo esas lecturas realizadas durante las vacaciones, que ocultábamos sucesivamente en todas las horas del día lo bastante apacibles e inviolables como para poder acogerlas (Proust, 2012: 69).

Proust escribe sobre una infancia que no quisiera ser interrumpida, una infancia de lectura, el leer más deseoso que pensante, la hora de los juegos en el transcurso de la siesta, escondido en medio de una pausa remota que el mundo ya no ofrece y que, además, combate con toda su desesperación para desplomarse en el sinsentido.

Proust hace un relato en busca del tiempo perdido, ese recuerdo de infancia, la intensidad y duración de una posibilidad imposible: hacer que la infancia sea infancia más allá de sus confines, sin artificios, sabiendo que no podemos regresar, que no hay infancia detrás, a lo lejos, inasible, sino en todos los instantes en que leemos y *erramos* el lenguaje.

Así lo relata Goran Petrovic en su libro *Diferencias*:

> ¿Cómo leía en aquel entonces? A la medianoche simplemente me arrebataban el libro de las manos, porque por la mañana había que ir a la escuela. Pero yo, convencido de que, hasta ese entonces, a nadie en el mundo se le había ocurrido algo parecido, conseguí en la tienda de aparatos eléctricos Radioton, a escondidas de mis padres y a falta de dinero para una lámpara de bolsillo, una pila cuadrada con un foco pequeño, el más pequeño que había. Por la noche la conectaba con el polo positivo y el negativo, y seguía leyendo debajo del edredón, sofocándome por la falta de aire. Cada diez minutos tenía que destaparme y respirar profundamente. Mucho tiempo después escribí sobre eso, comparando este mundo con el lugar donde solo se toma el aire para la literatura, y el mundo de la literatura como el lugar donde uno se marea (Petrovic, 2008: 24).

La infancia es lectura, sí, siempre y cuando haya la oportunidad de una soledad sin testigos, una soledad como refugio, quizá como virtud, y que los adultos alrededor no se espanten con ese cuerpo en apariencia solo que, en realidad, no hace otra cosa que hacer más largo y más hondo el mundo.

Infancias, educar

Me sorprende y confunde y enoja cada vez que se habla de educar a la infancia, de la obligatoriedad escolar a edades cada vez más tempranas y, sobre todo, de esa relación que se establece tan impune y naturalmente entre el educar y la "preparación para el empleo".

¿Toda educación a la infancia consiste en abandonar la figura de la infancia para inmediatamente conducir a los niños al derrotero de lo adulto?

¿Ser adulto acaso constituye alguna virtud irreprochable?

¿Por qué gira todo en torno del futuro "empleo" –justo en este momento del país y del mundo– y no de posibles "futuros" poetas, pintores, músicos, artesanos, actores, filósofos, maestros, o lo que bien se desee para la vida en común y la vida singular? ¿Educar no supone la disponibilidad de nuestras presencias en el presente?

Conocer, aprender, convivir, jugar, pensar, leer, escribir... ¿todo ello resume y reduce la educación al empleo?

Mi percepción sería hacer durar la infancia todo el tiempo que fuera posible, justamente para sustraerla de ese mundo que solo piensa de un modo capitalista el mundo y el empleo y, por ello mismo, poco o nada está preocupada con la vida y la existencia.

Prefiero una infancia que aún cree en la necesidad de ficción y de invención. Prefiero una infancia que permanezca en estado de infancia, una infancia que viva la experiencia única de ese tiempo humano aún liberado de la falsa idea del empleo.

Prefiero la prueba que nos ofrece la infancia más que una infancia a punto de ser reprobada.

Infancias, patologización

A la infancia "patologizada" hay que mirarla con el agua al cuello y no desde un punto distante y alejado, porque el pensamiento sobre un cuerpo considerado anómalo en una cultura predominantemente anoréxica acaso signifique sostener una tensión: la idea de una normalidad llena de falsedades, o la de una compañía cuya fragilidad mutua alarga definitivamente la idea de lo humano.

Es cierto: si se tomara el segundo camino habría que pensarlo desde los márgenes, porque para ocupar la centralidad del discurso debería tornarse una política de cuerpos vistos desde la perspectiva de la identidad. Para habitar la diferencia, en cambio, un cuerpo necesita ser visto en una biografía de relaciones cuya narración no sea, no pueda ser,

esa voz chirriante cuyos propios sonidos ya han emitido veredicto y sentenciado la anormalidad.

Aun así, permanece una pregunta: ¿qué hacer con el padecimiento singular anudado a un cuerpo cuyo territorio está minado de un patologismo cultural persistente?

La respuesta aparece con contundencia y severidad: el enlace a universos posibles originales o inéditos cuya morfología desconocemos por completo y, por eso, restituyen o producen la trama de la singularidad.

Podría pensarse en una singularidad como porvenir y no como exigencia, un cuerpo que asoma y desborda permanentemente ignorando el futuro pre-construido por la máquina productiva de la dualidad ser-no ser; un modo de estar presente a partir del caos, sí, y por lo tanto de la fragilidad del encuentro que tendrá que vérselas a sí mismo como si fuera un eterno principio sin fin, sin metas trazadas de antemano: una praxis de una experiencia cuyas palabras deberán aguardar para narrarse y cuyas interpretaciones caerán en el vacío de aquello que nunca se comprenderá cabalmente.

Me pregunto si es no allí, justamente, donde todo caos puede dividirse al menos en dos pliegues de potencia y de impotencia a la vez: ¿se "educa" –o como quiera llamarse a ese instante en que nos encontramos para hacer cosas juntos– para que la infancia sea un lugar imposible de retorno, una atmósfera que no recuperaremos nunca en la travesía por la desdicha de la adultez requerida para dejar de ser niños? ¿O se lo hace para intentar madurar hacia la infancia, siendo esa "madurez" y esa "infancia" más un destino que un principio, intentando que el mundo sea una esfera ética/estética y no esta consabida bola de fuego que se quema a sí misma "adultizando" a los niños, patologizándolos, medicalizándolos?

Infancias, pérdida

Ocurre que en la búsqueda de una respuesta efectiva o eficaz acerca de qué es un niño interrumpimos su infancia y luego pasamos buena parte de la vida intentando recuperar lo perdido.

Interrumpimos la infancia de los niños y luego nos preocupa su sobreabundancia o su carencia, su inclinación al consumo o su incapacidad de productividad, su formación y su descomposición.

Interrumpimos su soledad: la soledad en la que se cuece la ficción, la soledad en la que juega con el lenguaje. La ficción debe acabarse para dar paso al peso de lo real, y el lenguaje debe dejar de hacer metáfora, debe dejar de ser materno –en el sentido de la invención–, para pasar a ser paterno –en el sentido de la ley–.

El tiempo de la infancia muere, pues sus hábitos comienzan a formar parte de la hilera de los sucesos ordenados, utilitarios, aprovechables; pasan de las horas de la ficción a la pérdida de la invención, del tiempo que parece esfumarse, al aburrimiento: "Qué largos serían los días por aquel entonces. Cada hora invocaba una vida que se marchaba para siempre", escribe Fadanelli (2006: 52).

El dolor de infancia acontece en el momento en que interrumpe la intensidad del instante y se fuerza la tiranía de la secuencia: allí el tiempo se hace demasiado largo, está extendido hacia el tedio, la insignificancia; se tuerce hacia una otra duración, aquella de la cronología simple y pura, la de la productividad sin ningún provecho ético ni estético.

Todo lo que era simultáneo, disyuntivo, caótico y apasionante se vuelve sucesión, principio y fría finalidad, y es en esa interrupción de la soledad y la ficción donde se arrasa con la invención, con una intuición de la libertad o del libre albedrío, la suposición de lo ilimitado, la creencia en la totalidad; y, por eso, también, es que ya no hay salto al vacío, ya no hay ensayo ni hay narración ni hay experiencia.

La lengua se ahoga a sí misma en una soledad diluida por la necesidad de hacernos serios. Esa sensación de asfixia es narrada intensamente por Gonçalo Tavares:

> Lo encerraban a menudo en aquel espacio que suspendía el lado lúdico (...). Era un espacio absolutamente neutro, donde las funciones de los gestos quedaban anuladas: el movimiento era innecesario y casi ridículo. Las paredes no eran superficies estimulantes para un humano, mucho menos tratándose de un niño. Precisamente por ello, era un espacio que aplastaba la infancia –una masa pesada aplastando a otra mucho menos robusta–, por lo que resultaba imposible actuar o pensar de forma adecuada a la edad (Tavares, 2012: 83-84).

Lo opuesto a la infancia es lo que podríamos nombrar, entonces, como "una estancia sin gestos".

Y es que los adultos sabemos cómo confinar a los niños, cómo derrotarlos: interrumpiendo, también, su lenguaje, un lenguaje perceptivo que no está hecho de conceptos rigurosos o definitivos, un lenguaje parecido al de algunos buenos poetas y buenos narradores.

A la niñez se le desprende su infancia y luego pasamos décadas deseando un reencuentro tan improbable como imposible: y es que nuestra animalidad ya se ha perdido en nombre de la civilización seca y bien comportada, nuestra atención ya está definitivamente focalizada en intentar sobrevivir, nuestra soledad es insufrible o impracticable, no sabemos qué hacer con el tiempo libre –ese tiempo liberado del producto y el consumo–, y nuestro lenguaje dejó hace tiempo de ser metafórico –ventral, fecundo, metafórico– para pasar a ser pura materia –rigurosa, etiquetadora, jurídica–.

Infancias, abandono

El lenguaje de los niños es, casi siempre, el rastro del sonido de una nueva travesía, inesperada, incalculable, que no puede ser trazada de antemano.

Los niños ponen a prueba a cada instante la resistencia del lenguaje, la veracidad o no de las normas. Porque los niños viajan, atraviesan, pasan entre travesuras, desobedecen. Se detienen sin saber que están de-

tenidos, abren el tiempo como si abrieran juguetes, desarman el tiempo como si desarmasen las palabras.

Los primeros pasos no son los primeros, pues ya caminaron varias veces, andando a través de sueños y de tinieblas. Nunca se tropiezan: ocurre que no conocen mejor modo de quedarse allí que caerse. Los niños desconocen, por inoportuna, la diferencia entre caminar, pasar, pasear, atravesar, viajar, hacer travesía: cada segundo lleva el nombre incierto y provisorio del pasaje.

Algunos niños se demoran un poco más en la travesía y sufren la impaciencia de aquellos que los aguardan en el destino riguroso de las estructuras; no se les perdona su distracción, se les prohíbe hablar con desconocidos y el lenguaje comienza a mostrar sus grietas.

Entonces la infancia pierde sus pasos en nombre de la contención, del peligro, del miedo. Pierde sus pasos y en vez del cuidado llega el abandono:

> Es que tú abandonaste ya a la niña. Primero la abandonaron los demás; pero la abandonó la adulta que salió de su cascarón y se dispuso a hacer con ella todo lo que los adultos suelen hacer con los niños: abandonarla, desplazarla, olvidarla, reprimirla, negarla, remodelarla, desfigurarla, mimarla y descuidarla; avergonzarse de ella y vanagloriarse de ella, malquererla y malodiarla. Ahora, cuando ya es tarde, la adulta trata de conocerla (Wolf, 1984: 21).

A los niños se los abandona en el lugar más tenebroso del camino y, en muchos casos, se los deja librados a su propia suerte: la mala suerte de haber dejado ya su infancia.

Infancias, regreso

Al intentar regresar a la infancia permanecen aún esos sitios de la memoria donde uno se piensa, pero ya no está, ya no es: "He de irme. Ahora sé que no hay retorno. El lugar sigue estando, sigue siendo idéntico a sí mismo, pero yo no" (Maillard, 2011: 78).

He aquí una de las formas de la travesía que la infancia promete: la de regresar y saber que ya no se puede retornar, la travesía de la experiencia afectada, o mutada, o destruida. Como si hubiera un nuevo vacío, pero ahora habitado por el pasado, como si el paisaje de la herencia tuviera presencias y ausencias y como si escribir no fuera otra cosa que quedarse desprotegido, vaciado de toda luz y toda sombra.

Y quizá también se trate de la decisión de no fijar en las palabras aquello que el tiempo tiene de movimiento, de imprevisibilidad, de quimera y, sobre todo, de parsimonia: "Hay una lentitud que permite estar en perfecta unión con lo vivido, ése es el tiempo de la infancia. Pero, a golpes apresurados de lanzadera, tejemos el tiempo de los calendarios" (ibídem, 80).

¿Dónde se encuentra la escritura, dónde buscarla, si no es en la batalla entre el tiempo vivo de la infancia y el tiempo muerto de los calendarios? ¿Y cómo no sentirse derrotados o, por lo menos, cansados sin remedio?

Hay escrituras en las que se puede leer la infancia. No se trata de una promesa, de una redención, de una solución al dolor por su pérdida; al contrario: cada palabra –y no los signos encorvados ya por su agotamiento de sentido– nace en voz alta, afirmada, con una fragilidad que habla con el mundo, lo interroga, le pide respuestas, le pregunta por qué, lo sacude, no lo deja en paz.

Cierta literatura quisiera recuperar lo imposible o lo impensable de la experiencia de la infancia: su atmósfera de soledad, vitalidad y ensueño. No sólo el regreso imposible a un tiempo mítico, sino el apego al olor, al sabor, lo que toca la piel, los sonidos aún indescifrables, la aventura sin límites, la mordida al tiempo, ese tiempo en que nada era serio ni grave y todo lo era. Y por ello insiste en escribir a través de ese lenguaje de la memoria donde encuentra algunos indicios, ciertos gestos, haciéndolos regresar a un tiempo actualizado, con una lengua completamente diferente, uña lengua equivocada, como sugiere Manoel de Barros: "Para volver a la infancia, los poetas tendrían que reaprender también a errar la lengua (...). Las cosas que no tienen nombre son más pronunciadas por los niños". Por eso, habrá que "Usar algunas palabras que todavía no tengan idioma", pues "El inicio de la voz tiene formato de sol" (Barros, 2002: 53 y siguientes).

En ese reaprender a errar, ese equívoco para regresar a una existencia tan finita como infinita, la literatura muestra territorios o zonas o pasajes o travesías o rumbos ciertos e inciertos por donde atraviesa la infancia en su destino final de recuerdo o de olvido.

Pero es sobre todo encontrar la disonancia que las teorías no encuentran porque no la buscan, esa disonancia entre inocencia y astucia, entre tiempo libre y tiempo muerto, entre el mundo a los pies o el mundo demasiado lejano, la infancia que se hace y la que se deshace, la de siglos incalculables, la de la guerra, la del tiempo sin medidas, la de otros tiempos, lo que la literatura puede darnos.

Se trata de la memoria, sí, de la memoria de la infancia, como lo escribe Christa Wolf en *Muestra de infancia*:

> Mucho se ha investigado, teorizado y escrito sobre la memoria de la infancia, (...) sabemos poco mientras no sepamos lo que acontece en ese plano (...); mientras ignoremos el origen de ciertas asociaciones infantiles que van a acompañarnos durante toda la vida; mientras nos preguntemos si el lugar natal del hombre es una ciudad, un país, o el recuerdo que de ellos conserva; mientras no sepamos a dónde dirigirnos para buscar nuestra propia historia (op. cit.: 19).

Habrá una tensión infinita, irresoluta, una ambigüedad al acecho en la memoria acerca de la infancia: ¿ingenuidad o rebeldía? ¿Percepción o pensamiento? ¿Razón o corporalidad? ¿Lenguaje de la madre o del padre?

Aquella tensión parece ser adulta, no niña:

> La infancia, dice la *Enciclopedia de los niños*, es un tiempo de dicha inocente, que debe pasarse en los prados entre ranúnculos dorados y conejitos, o bien junto a una chimenea, absorto en la lectura de un cuento. Esta visión de la infancia le es completamente ajena. Nada de lo que experimenta en Worcester, ya sea en casa o en el colegio, lo lleva a pensar que la infancia sea otra cosa que un tiempo en el que se aprietan los dientes y se aguanta (Coetzee, 2000: 19).

Infancias, resurrección

La idea de infancia como continuidad y continuación de lo pretendido por cierta tiranía del adulto se ha visto cristalizada en la aldea global pedagógica. En esa imagen, la infancia es apenas un producto que acata y sobrelleva, pasivamente, una decisión tomada de antemano. El ser-adulto de esa infancia sólo se ha explicado por metáforas y literalidades de mandato, ley, transmisión, formación, legado, descendencia, etcétera.

Es posible, sin embargo, tomar otras imágenes de la infancia no tan desgastadas, ni desteñidas, ni agotadas por su propia intención de universalizar lo que no puede ser universalizado.

Las hijas de dos escritoras rusas recientemente celebradas por el mundo editorial y literario, Marina Tsvetáieva e Irène Némirovsky, nos sugieren la inversión de esa imagen en otra bien distinta: en vez de prolongar incorpóreamente un mandato, hay unas infancias que se desviven por tornar presentes y hacer vigentes a madres desaparecidas de modo trágico.

Como bien se sabe, Irène Némirovsky fue asesinada en el campo de concentración de Auschwitz en 1942 y sus hijas, Denise y Élisabeth (que vivieron escondidas durante la guerra y guardaron con recelo amoroso una valija con los manuscritos inéditos confiados por su madre), dedicaron buena parte de sus vidas, hasta casi quemarse los ojos, para hacer presente la obra literaria de ella.

Como también es sabido, la poetisa Marina Tsvetáieva se suicidó en 1941 al ser deportada y vivir en condiciones miserables. La celebridad de Marina fue un reflejo directo del extenuante trabajo de su hija, Ariadna Efrón, quien al saber de la muerte de su madre y estando presa ella misma, preguntó: "¿Dónde están ahora los manuscritos que se trajo consigo en 1939 y sus últimos escritos?".

En ambos casos, las hijas, más que sobrevivir para sí, han sobrevivido para sostener y dar vida a unas biografías que, de otro modo, hubieran sido masacradas como los cuerpos mismos de las escritoras.

De hecho, hoy es posible leer esas vidas detenidas por la muerte gracias a la escritura de hijas sobre madres: en 1992, Élisabeth Gille, la hija de Némirovsky, que dirigió en la editorial Denoel la colección "Présence du Futur", publicó la biografía *soñada* de su madre, *El Mirador*. Por su parte, Ariadna Efrón publicó la biografía *Marina Tsvetáieva, mi madre* (editada en español en el 2009).

De tal modo que dos biografías sobre madres se transforman en dos biografías de una infancia afectada y transformada por la escritura de sus madres.

Las trayectorias de la infancia aquí se multiplican y se friccionan: se trata de infancias interrumpidas por literaturas detenidas, pero también de infancias prolongadas para hacer sobrevivir a literaturas que hoy existen, gracias a la fuerza de la infancia, mucho más allá de sus épocas.

03

CAPÍTULO

Diferencias

Es que la relación intersubjetiva es una relación asimétrica. En este sentido, yo soy responsable del otro sin esperar la recíproca, aunque ello me cueste la vida. La recíproca es asunto ***suyo.***

Emmanuel Lévinas

Diferencias, estar juntos

En principio, he querido adoptar para esa expresión "estar juntos en las escuelas" un tinte más filosófico o ético que jurídico o normativo. Tal decisión proviene de algunas lecturas que indagan a propósito de otro significado de comunidad en tiempos en que parece imposible o impensable sostener esa idea ingenua de pura armonía en las relaciones sociales y culturales.

Así, el "estar juntos" no supone un valor intrínseco o una virtud en sí misma: se trataría más bien de una descripción –más que de una definición– sobre lo que ocurre en la cotidianidad de las comunidades, matizada no sólo por la potencia del encuentro o la capacidad de desarrollar un proyecto común, sino también por la impotencia, por el desencuentro, en fin, por el descubrimiento de las mutuas fragilidades.

En la descripción narrativa de una cotidianidad escolar, lo que me interesa es buscar lo que hacemos al estar juntos, dando por sentado que no se trata solo de contigüidad o continuidad entre personas sino también de fricción, conflictos, dificultades para conversar, para comprendernos.

Una descripción que solo muestra el costado "optimista" de las relaciones comunitarias, olvida justamente que la impotencia y la dificultad forman parte del origen del enseñar y el aprender: todo aquello que no sabemos y no podemos, todo lo que nos resulta en apariencia imposible, forma parte de las prácticas comunitarias tanto o más que aquello que sí sabemos y podemos, que aquello que nos resulta posible.

Pero no se trata de aproximar o asimilar esta noción del "estar juntos" a una suerte de laboratorio de convivencia sin alteridad o perturbación: "estar juntos", decía Jean-Luc Nancy (2007), es estar en el afecto, es afectar y ser afectado; supone sobre todo la dificultad en pensar una conversación al interior de las escuelas que, como tal, nos plantea dudas, titubeos, controversias, malestares, una especie de choque entre lo común y lo singular, la normalidad y lo otro.

En fin, "estar juntos" es un punto de partida para "hacer cosas juntos", lo que no supone las mismas acciones, ni una identidad o consenso entre puntos de vista, ni equivalencia en sus efectos pedagógicos.

Si lo que se plantea al interior de las instituciones educativas es un "estar juntos" sin zozobras, perderemos lo más esencial de la vida en comunidad: una tensión incesante entre identidades y diferencias, la pluralidad de formas de vidas, la posibilidad de transformar ciertas existencias en otras y, lo más importante, el percibir que no hay destinos trazados de antemano y que posiblemente las escuelas sean el único y último lugar donde, para muchos individuos, se juegue la invención de otro lenguaje y la concreción de otros destinos distintos.

Para ello necesitamos del lenguaje, o de un lenguaje que nos hable directamente. Pero sabemos que no son éstos buenos tiempos para un lenguaje así. Que algo del lenguaje se ha ensuciado, que ya no toca la realidad o que directamente la abandona a su propia suerte; que algunas palabras ya no dicen lo que pretenden o se revisten de furiosa moralidad; que cuando se habla muchas veces ya no hay nadie dentro ni nadie para escuchar; que padecemos de la asfixia del lenguaje, esa suerte de límite sin fondo dentro del cual se cuecen simulacros de conversación, travestismos de denominación, pérdida irremediable de la imagen, la invención y la metáfora para realizar la travesía de la vida.

Zozobra: angustia.

Asistimos a un abandono del lenguaje al sujeto: su confinamiento, su desamarre, el destierro de su voz. Como si de tanto hablar y hablar, hubiera un momento en que el lenguaje minase un territorio hasta allí ignorado: el de la ligereza habitual de las palabras, la confianza ciega y habitual en el sistema, la mezquindad de los sentidos, la creencia de que es posible hablar de cualquier cosa, la disolución del mito donde el mundo se representa como cuestión de unos pocos nombres, unos pocos adjetivos.

Hay una palabra que quizá nombre la relación diferente que se quisiera tener con el lenguaje: la detención. Detención no en el sentido de contención ni de suspensión, sino de espera, de pausa, de paréntesis, la expectación del discurso, la modulación de una voz pronta a expresarse o a arrepentirse. Quizá no podamos hacer otra cosa que detener las palabras, no retenerlas, detenerlas: darles aire, voz, pausa, soplido, resonancia. Tímidamente, sabiendo que no queremos ser partícipes de esas ceremonias funestas de fijación de términos ni de la clausura de los sentidos.

Y es que da pena cuando decir o pensar crean un pacto espurio entre el lenguaje y la normalidad. Cuando a un ser, a cualquiera, se lo nombra en la superficie de sus actos o se le impone el contorno opaco de una única identidad o se lo incluye no como prójimo, no en el interior de una conversación, no en un acto educativo, sino como figura abstracta de un derecho o de una jerga jurídica formulada a distancia sideral.

Si pensamos la norma en los términos de la lengua de las instituciones educativas, permanece la sensación de que la relación de transmisión, la lengua del pasaje de unos a otros, o bien evita la excepcionalidad –que es otro modo de decir la exclusión– o bien la invita a sumarse a un orden preestablecido –que es otra manera de decir la inclusión–. Fuera de esa fórmula, solo permanece lo radicalmente bizarro o exótico, lo completamente extranjero a toda noción de convivencia.

En efecto: la pregunta por el vivir juntos y los sentidos del incluir se han ido transformando desde sus costados más ambiguos y tortuosos, hacia una cuestión que remite exageradamente a un lenguaje formal, a la suma o la resta de cuerpos presentes, a los derechos y obligacio-

nes de las relaciones. La regulación jurídica del afecto sugiere que vivir juntos e incluir son una negociación comunicativa, la presencia literal de dos o más sujetos específicos cuyo único propósito y destino es el de dialogar, convergir y consensuar.

Estar juntos, estar entre varios, estar entre diferencias no es consecuencia de una relación jurídica, ni del voluntarismo enceguecido por su propia probidad, ni de algún virtuosismo particular: se trata de la contigüidad entre los cuerpos –es decir: el roce, la fricción, la caricia, el toque, etcétera– cuyo límite es doble: no podría derivar hacia la asimilación o la fusión de dos en uno, ni hacia la violación o el ultraje del otro.

Conversar en el mundo y sobre el mundo, tejer el lenguaje, mirarnos a los ojos, hacer lo común: ¿puede ser ésta, acaso, una definición inacabada, pero esencial, de lo político? Lo político no nos preexiste, más bien se hilvana en la duración de cada encuentro y desencuentro. Es por ello que lo político da comienzo a lo nuevo: a la exposición inédita frente a los ojos de los demás, la relación íntima y desbordante con la contingencia, la fragilidad, el poder de lo imprevisible.

El lenguaje de la educación que quisiéramos es aquel de la amistad, de la igualdad, de lo fraterno, de la singularidad y la multiplicidad: la manifestación extrema del estar-juntos que no admite cognición ni autoritarismo; una relación esencial donde el gesto de conocer no es apenas una opción entre varias, sino la voluntad misma de renunciar a conocer, de declinar interpretar, traducir o explicar: una relación, entonces, en que las voces de uno y otro se escuchan mutuamente.

Quienes enseñamos deberíamos dejar pasar lo que ya sabemos y atravesar por lo que no sabemos todavía. Deberíamos ofrecer signos, palabras, textos, sabores, que puedan atravesar a quienes lo reciban. Educar como una travesía hacia el mundo y no como una representación o duplicación o selección de cierto tipo de mundo particular o privado. Ofrecer signos diversos del mundo, construir las travesías del educar y que el tiempo no pase tan de prisa.

Enseñar también es un arte que conjuga la travesía y la detención: caminar entre pasados, presentes y porvenires distintos; caminar hacia los lados para vivir juntos durante el enseñar. Deteniéndonos a escuchar, a mirar, a escribir, a leer, a pensar, a jugar, a narrar, a estudiar.

Deteniéndonos en el lenguaje para no ser devorados por la voracidad de este mundo.

Diferencias, diversidad

¿Cuál es el sentido que ha asumido o del que se ha apropiado la educación en relación al término *diferencia*? La respuesta parece ser taxativa, casi sin matices, ni dobleces: la diferencia se ha vuelto *diversidad*.

Los significados latinos de la palabra diverso, diversidad, son sorprendentes para la buena conciencia del léxico –técnica, jurídica, económica y moralmente– actualmente en vigencia: diverso proviene de "opuesto", "enemigo", "alejado". Opuesto al "nosotros", es decir, enemigo de la idea de igualdad y de normalidad; aquello que está alejado del sendero por el que todos, supuestamente, ya transitamos. El deber educativo –político, cultural– parecería ser, entonces, reconducir a los alejados al sendero correcto, hacerlos transitar por el mismo camino que nosotros pisamos a diario.

Hay aquí una alteración de sentidos provocado por el pasaje de la diferencia a la diversidad, lo que nos plantea cuatro interrogantes: 1. ¿En qué sentido es posible afirmar que la *diversidad* configura por sí misma y en sí misma un discurso más o menos completo, más o menos esclarecedor y más o menos revelador acerca de diferencia? O, dicho de otro modo: ¿*diversidad* está, acaso, en el lugar de *diferencia*?; 2. ¿Qué sugiere esa identificación recurrente que se efectúa entre *diversidad* y pobreza, desigualdad, marginación, sexualidades, extranjería, generaciones, razas, clases sociales, y, un poco más recientemente, su notorio apego a la discapacidad?; 3. ¿Qué grado de sinonimia o antinomia puede pensarse entre la diversidad con la diferencia? 4. Y, por último: ¿en qué medida el anuncio y el enunciado de *diversidad* ofrece una perspectiva de cambio pedagógico?

Da la sensación de que hablar de la diversidad se ha convertido en una suerte de recitado que apunta insistentemente hacia "otros extraños", en tanto mero ejercicio descriptivo de una determinada exterioridad compulsiva: así, "ellos" son los diversos, "ellos" poseen atributos que hay que remarcar y denotar como "diversidad".

¿Qué otra cosa podremos decir de la diversidad si no que, en efecto, "hay diversidad"? ¿Qué más hay aparte del dato descriptivo, un golpe de ojos, la memoria presente y evidente que sabe todo el tiempo de las enormes y continuas variaciones humanas que habitamos y nos habitan? ¿Qué más suponer más allá y más acá de la evidencia de que todo escenario humano muestra su diversidad?

Tal vez haya sido Lefebvre, en su *Manifiesto diferencialista*, uno de los primeros en percibir la necesidad de marcar enfáticamente la distinción entre diversidad y diferencia:

> ¿Y la diversidad? No va más allá de una verificación. No capta el paso de la originalidad que pretende ser sustancial y que se cree esencial a la diferencia, a través de las pruebas que esperan todo aquello que proviene de la naturaleza. La palabra "diversidad" se acomoda a cualquier cosa: guijarros, minerales, niños, flores, vestidos, mujeres. Permite describir, prohíbe la operación metafísica a través de la cual los árboles diversos se identifican a la idea de árbol, los diversos frutos a la idea de fruto, etc., pero su competencia no va más allí (Lefebvre, 1972: 45).

La opción que consiste en sostener la idea de diversidad es poco atractiva y decepcionante: la fabricación, la invención de una hipotética e imposible lista que ejemplifique y tipifique las particularidades en todas sus versiones y variaciones. En ese caso habrá siempre seis, siete u ocho ejemplos para dar: diversidad de raza, sexo, generación, edad, género, religión, aprendizaje, lenguas, y enseguida, como un bostezo, como una exhalación desanimada y extenuada, ese profundo, solitario y salvador "etcétera" que ya no puede ni sabe cómo seguir enumerando la diversidad.

Tal vez el "etcétera" sea el límite último de la diversidad y a partir de allí comience la alteridad incognoscible, la alteridad *per se*, el nacimiento de ese otro que, como decía Lévinas, se retira en su misterio, con su misterio:

> Lo absolutamente Otro es el Otro. No se enumera conmigo. La colectividad en la que digo "tú" o "nosotros" no es un plural de "yo". Yo, tú, no son aquí individuos de un concepto común. Ni la posesión, ni la unidad del número, ni la unidad del concepto me incorporan al Otro. Ausencia de patria común que hace del Otro el extranjero; el extranjero que perturba el "en nuestra casa". Pero extranjero quiere decir también libre. Sobre él no puedo poder (Lévinas, 1977: 17).

Diferencias, ¿inclusión?

Conversamos con maestras y maestros para discutir y poner en cuestión "aquello de las diferencias en el aula", y el problema rápidamente giró hacia el problema de la inclusión y de la convivencia escolar; como si algo de las diferencias configurase por sí mismo una dimensión de exclusión y de dificultad para construir vínculos.

Las preguntas iniciales que animaron las conversaciones en los primeros encuentros fueron qué recorridos, qué caminos, qué trayectorias, qué relatos les son dados a pensar en relación a la educación inclusiva y la convivencia educativa. ¿Cuáles textos, cuál literatura, cuáles materiales se configuran como específicos y les están disponibles? ¿Qué relación se hace o se procura hacer con respecto a la necesidad de cambios educativos: reformas, tradiciones, paradigmas, transformación de sí mismo, transformación de los otros? ¿Qué decisiones y cuáles responsabilidades se ponen en juego?

Estas preguntas fueron cambiando su fisonomía y comenzaron a surgir, enseguida, otras bien diferentes. Por ejemplo: ¿La necesidad de pensar la inclusión proviene de fuera, desde el exterior, desde una configuración disciplinar alejada, que quiere transformarse insistentemente en una novedad? ¿No habría que decir, acaso, que ese acercamiento, esa cercanía a la inclusión educativa y a la convivencia habla por sí misma

de una proximidad determinada por la escena educativa en sí? ¿No es en esa escena, justamente, donde se producen los encuentros y los desencuentros, los conflictos y las pasiones, las incógnitas, la afectividad y la desidia, el cuidado y la falta de cuidado al otro? ¿No es allí mismo donde se percibe la singularidad, la alteridad, la diferencia, la diversidad y la multiplicidad de los aprendizajes, la necesidad de una relación determinada por el "entre nosotros", la hospitalidad y la hostilidad, el lugar mismo donde ocurre eso que llamamos de "saber" y de "experiencia" educativa? ¿Hace falta el apartado inclusivo, la temática y las palabras inclusión y convivencia, una formación específicamente inclusiva, un lenguaje inclusivo, un currículum inclusivo para la diversidad? ¿Cómo se "incluye" la noción, idea, experiencia, tema, definición, presentación, discusión, intención, materialidad, política, práctica de la "inclusión y la convivencia en educación"?

Aquello que nos interesa retratar aquí se concentra exactamente en estas transformaciones de las preguntas iniciales en otras por completo diferentes, que denotan una discusión interesante, que sintetizo en tres cuestiones principales: a) el problema acerca del origen de la idea de inclusión y la convivencia –pura exterioridad y/o pura interioridad–; b) el carácter "escenográfico" con que los educadores miran sus experiencias educativas y, sobre todo, c) la transformación de una pregunta formulada como ¿qué pasa con la inclusión –la convivencia, la diferencia, etcétera–?, hacia otra bien distinta: ¿qué nos pasa con la inclusión –con la convivencia, la diferencia, etcétera–?

Ese cambio de acento es, sin dudas, un cambio de posición en la conversación, pues no remite ni se interesa demasiado con una categoría, con un concepto, con una definición, con un axioma; más bien busca y quiere saber algo acerca de nuestra experiencia y nuestra relación con todo ello, pretende escuchar la intimidad y la interioridad, saber a qué nos resuena, qué ecos nos provoca.

En el transcurso de las conversaciones con los educadores, la idea de inclusión fue moviéndose desde una fórmula plagada de condiciones –por lo general atribuidas a ciertas características de las regulaciones legales, de los diagnósticos de los alumnos y de la constitución de sus familias– hacia una noción emparentada con la atención, la disponibilidad, la receptividad, en fin, con la hospitalidad.

Ese cambio de percepción es trascendente, no sólo porque remite a una ética singular e institucional –que consiste en el hospedar a todo otro, a cualquier otro, a otro cualquiera–, sino además porque involucra una responsabilidad, una respuesta, y no simplemente el establecimiento de una virtud personal o la existencia de una práctica pedagógica mecanicista o de una fórmula apenas jurídica; en síntesis:

> Responsabilidad u obligación para con el prójimo que no viene de la Ley, sino que ésta vendría de ellas en lo que la hace irreductible a cualesquiera formas de legalidad mediante las que necesariamente se busca regularizarla proclamándola enteramente como la excepción o lo extraordinario que no se enuncia en ningún lenguaje ya formulado (Blanchot, 1999: 104).

Diferencias, ética

Hace falta volver a pensar nuestra relación con aquello que difiere de lo que creemos ser nosotros mismos. Hace falta no solo el sinceramiento, la transparencia o la constricción. Hace falta algo más.

Un gesto tal vez desmesurado.

No sólo un cambio de narrativas o de biografías o una reescritura prolija que corrija el sinsentido anterior. Una ética y una política de la debilidad. La fragilidad propia como el escenario de nuestra sensibilidad y nuestro pensamiento. La autonomía que, también, quiere decir dejar en paz. No abandonar: dejar en paz.

Es una experiencia de la fragilidad porque se trata de un saber en el cuerpo. La insurrección de los conceptos frente a la complacencia indiferente. No ser impunes cuando hablamos del otro, no ser inmunes cuando el otro nos habla.

La ingenuidad es tan peligrosa como la obsesión.

El territorio de la diferencia se encuentra devastado por las sucesivas cruzadas que intentaron acabar con la alteridad. Aún hoy la cultura, lo social y sus instituciones atraviesan campos minados: recambios de

nombres, cantos de sirena integracionistas, la supremacía en extremo de un lenguaje jurídico, el reposicionamiento de la idea de lo normal, la belleza anoréxica y digitalizada de los cuerpos contemporáneos, no hacen más que ofrecernos un espejo deformado, un espejo que no devuelve la imagen despareja de lo humano, sino que produce otra imagen a semejanza de la normalidad.

¿Es cuestión de un miedo milenario, de un misterioso y siempre astuto concepto de belleza, de la incapacidad suprema por hacer más extenso, siempre, el alcance de lo humano?

Lo que emerge hoy es, por lo menos, ambiguo. La travesía que consiste en desandar las propias huellas, el arraigo de lo normal como lo natural, la confusión entre exclusión e inclusión y la presión nefasta que ejercen los cuerpos publicitarios no nos dejan en paz. No los dejan en paz. Parece ser que la civilización se tranquiliza al reconocer, a suficiente distancia, la existencia de la diferencia. Pero lo hace de un modo agazapado, reticente, de forma jurídica aunque no éticamente.

El lenguaje de los derechos ha alcanzado su máxima aspiración y expresión. Sin embargo, sabemos que un cierto tipo de subversión y radicalidad se vuelven necesarios. Ya no se trata de un nuevo modelo de discapacidad, ni de una nueva organización escolar, ni de novedosas arquitecturas, ni de las conocidas políticas de identidad: la cuestión a indagar es el sí mismo, el problema es el nosotros mismos, cada vez que lo igual, lo común, lo normal son pronunciados como origen y centro del universo.

La razón que nos asiste para definir de una vez y para siempre al otro sujeto se ha desvanecido casi por completo, pulverizada en sus argumentos y hecha jirones en su naturalización. Ya no hay sujeto-uno o, para mejor decir, nunca hubo un sujeto autocentrado, omnisciente, capaz de rellenarse y hacerse absoluto, completo. Es esta la razón a desmitificar.

Ser capaces de una teoría de la fragilidad, de la debilidad, de lo fragmentario, de la vulnerabilidad, de lo incompleto y no ya como condición precaria, de agonía, sino como aquello que nos hace humanos. No caer en la trampa que nos tienden las angostas éticas hechas a medida

del uno y que sólo nos proponen resguardarnos de los demás apenas aceptándolos, respetándolos, tolerándolos.

En esos espacios, en esos territorios y relaciones está el cuerpo, la centralidad del cuerpo, el ser un cuerpo y no sólo tenerlo.

En este sentido la historia de la discapacidad es, también, una historia de mutilaciones, cercenamientos, distancias extremas y desapariciones de cuerpos: cuerpos cojos, cuerpos sordos, cuerpos ciegos, cuerpos frágiles, cuerpos monstruosos, cuerpos femeninos, cuerpos pobres, cuerpos niños, cuerpos dementes, etcétera.

En diferentes tiempos y espacios ciertos cuerpos –y no otros– fueron sospechados de anomalía y juzgados y condenados sin más. Nadie los esperaba y al tenerlos de frente no hubo más que la acostumbrada tensión de lo normal:

> Tensión entre dos aguas, entre lo que está vivo y no debería haber nacido, entre lo que ha nacido y debería haber muerto. En estas circunstancias es fácil, pues, entender que no hay un lugar social esperándolos. Terminan ocupando un no-lugar, exiliados en dicho umbral. A menudo la muerte y la eliminación se personifican en la misma gestación. Son objetos, que no sujetos, marcados por la muerte (Balaguer, 2004).

Diferencias, cuerpo, soledad

No por casualidad sino por padecimiento es que Mary Shelley repetía con tanta insistencia la palabra "soledad" en su libro *Frankenstein, el moderno Prometeo*. Y tampoco es por acaso que Georg Lichtenberg atravesaba los metros que separaban su casa de la Universidad de Gotinga, sintiendo sobre sus espaldas –allí donde su joroba parecía crecer día a día– la mirada sucia, impiadosa, de los habitantes de Ober-Ramstadt y apuraba el paso, un paso corto, diminuto, hasta sentirse a salvo en sus aulas de física y matemáticas, entre sus estudiantes, que le admiraban incondicionalmente.

En no más de trescientos metros a través de un poblado lleno de supersticiones, palacios de cristales rotos y el deambular de las ratas, Lichtenberg recorría sin desearlo la esfera completa de la mirada humana: la burla, el desprecio, el empequeñecimiento, la sorna, la humillación y la admiración, la pleitesía, la honra, la ingratitud.

Era objeto de comentarios jocosos entre los vecinos debido a su apariencia particular, y padecía el tormento de ser mal mirado, de ser mirado borrosamente, por ojos que, por mal ver, eran ojos asesinos. El matemático escribió en uno de sus tantos cuadernos: "Allí donde el ojo ve borrosamente, ya hay una especie de muerte" (Lichtenberg, 1989: 58).

¿Cuál era su "pecado fisonómico", la culpa corporal con la que debía cargar y soportar el escarnio de la gente? Ser un hombre bajo, sin llegar al enanismo, debido a una rara enfermedad durante su infancia que atrofió su desarrollo e hizo que su cuerpo quedara reducido a un metro y medio de altura, dejando como secuela una joroba prominente atrás de sí, como una sombra persecutoria, una alteridad indiscreta que siempre acechaba por encima de sus hombros.

Lichtenberg era, al mismo tiempo, de forma indisociable, un hombre enfermo, un brillante matemático y físico, y un escritor deslumbrante. Todo en él podría reducirse a lo mínimo y sustancial: las fórmulas acotadas, sintéticas, de la ciencia, su cuerpo abigarrado y estrecho, y sus aforismos, esa escritura reducida y decisiva como un látigo, como un relámpago.

Pero la metáfora de lo pequeño resulta tan obvia como indignante. Tampoco habrá de cometerse el equívoco de la grandeza, esa imagen igualmente torpe del gran hombre aprisionado en un cuerpo pequeño, su enorme sapiencia dentro de un envase reducido, su inmensa escritura de manos pequeñas: "Habría que decir 'soy esto' –escribió–. No se dice 'la redondez está en la esfera'. Es la similitud lo que nos seduce" (ibídem: 112).

En su rostro, de frente alta, nariz en punta y labios apretados, la expresión satisfecha de una soledad voluntariamente elegida, el punto de la esfera donde reside la patria de los gestos, la patria humana. Porque

no es el tamaño de un hombre el que explica su vida, ni es la joroba lo que la justifica, sino ese rostro que guarda en su semblante todas las consecuencias de la existencia: sus enfermedades, su amor por la filosofía y los números, su escritura breve e intensa: "Un rostro no se deja analizar en un instante: necesita una consecuencia" (ibídem: 93).

Diferencias, personas sordas

Hay una cuestión que a fuerza de repetirse se ha vuelto en cierto modo superflua, pero que encierra todo el dilema de un mundo, este mundo, que aun en sus proclamaciones universales de igualdad, equidad y calidad, sigue produciendo más desigualdades, inequidades y reformas pedagógicas de dudoso significado. Y esa cuestión que puede parecer banal era, es y continuará siendo tan concreta como múltiple: ¿hay lugar aún para una educación dirigida a sujetos concretos, no abstractos ni universales? ¿Cabe pensar en una educación específica para sordos? ¿Y cuáles son los rasgos específicos, singulares, que hacen que la educación de los sordos haya sido y siga siendo un problema tan controversial y cuyos procesos y resultados se ven envueltos en afirmaciones, negaciones, marchas y contramarchas, hasta tal punto que se ha crea una discontinuidad –en el mejor de los casos–, una disrupción, una brecha, un verdadero abismo entre los niños sordos, la comunidad educativa en general, las políticas públicas y las instituciones dedicadas a la enseñanza y los adultos sordos?

Para expresarlo de un modo aún más tangible: ¿qué hace que la educación de los sordos no produzca definitiva o completamente una cierta identidad en las políticas públicas y una determinada diferencia en los sentidos y organización de sus estructuras educativas? Y aún más: ¿queda margen para pensar en una educación bilingüe para sordos sin la absurda pretensión y presión de la normalidad, por fuera de un debate anquilosado y rancio que opone la lengua de "los otros" con la lengua de "un nosotros", más acá y más allá de un discurso excesivamente jurídico, textual, que apunta todos sus esfuerzos hacia la llamada inclusión educativa?

A tantos años vista, y desde que en nuestros países se cimentaron los primeros modelos de la educación bilingüe para sordos hacia la déca-

da de los '80 del siglo XX –particularmente en Venezuela y Uruguay– parece increíble que persistan ciertos planteos e interrogantes que no hacen más que transformar la educación para los sordos en una suerte de geografía dispersa, con núcleos intensos de luminosidad, es cierto, pero también con demasiados paisajes áridos o desérticos: de un lado la confirmación de la necesidad de acceso temprano a la lengua, del otro lado los problemas de acceso masivo de los más pequeños a un entorno lingüístico apropiado; de una parte, la conciencia de la necesidad de una educación plena, de otra parte, las inmensas dificultades para implementar una educación cuyo contenido sea, al menos, generoso en sus materiales y sus símbolos, sin restricciones; de un lado, la certeza del papel trascendental que desarrollan los adultos sordos en la educación de los niños, del otro lado, la insuficiente elaboración de programas formativos que jerarquicen ese vínculo; por una parte, el discurso elaborado a propósito de los recorridos institucionales plenos de las personas sordas en su educación, por otra parte, los magros porcentajes de estudiantes sordos en escuelas secundarias y los aún más escasos porcentajes en educación superior, etcétera.

Debería quedar claro, a juzgar por todo lo que se ha hecho hasta ahora, que pensar educativamente la educación de los sordos no puede reducirse a un simple problema de optimismo o pesimismo. Diría, más bien, que se trata de una cuestión de políticas públicas o, para decir mejor, del carácter público de una política cuya dispersión hacia la medicalización o patologización de la infancia y la inclusión genérica de las últimas décadas no ha producido otra cosa que la atomización de las personas sordas, como si se tratara de individuos librados a su propia suerte o, para ser todavía más claro, librados a sus propios recursos –familiares, vecinales, barriales, regionales, nacionales, etcétera–.

Pues justamente en ello radica la naturaleza esencial de lo público, de lo común, de lo que es de todos pero es también de cada una y de cada uno: que nadie permanezca preso de su propia suerte, de esa suerte que está en dependencia de cómo hemos nacido, qué familia nos ha tocado, qué escuelas existen alrededor, qué gobiernos están en vigencia, qué legislación vigente contempla o no la situación particular de determinadas personas.

Bien se sabe que esa suerte de "naturalización" de la educación –aquella idea que todavía insiste en una especie de "orden natural de la vida y de las cosas"– ha producido más marginación en los marginados, más empobrecimiento en los empobrecidos, más exclusión en los excluidos y más violencia en los contextos de violencia. Lo público de la política tiene que estar orientado a torcer esos rumbos que no son producto espontáneo de la naturaleza, sino de un determinado artificio social, económico, político.

Se trata, entonces, de pensar esta cuestión bajo la clave de lo público o no de una política, de todo lo que se ha ideado y realizado a la luz de la exigencia de cambiar el rumbo de unos sujetos que llegan al mundo en unas condiciones que a este mundo le resultan, aún hoy, inesperadas e incompletas. En efecto, para el conjunto de aquellas sociedades que aún no se deciden entre la modernidad y el modernismo, que aún no han ido más allá del exceso de la razón jurídica, y que insisten en confundir caridad con necesidad o política pública con asistencialismo y tutelaje, sigue prevaleciendo la imagen de que ciertos individuos son excepciones frágiles o dolientes, una alteridad extraviada que debe ser reconducida en el camino de la normalidad, para que recién entonces, después, más tarde, puedan ser hipotéticos ciudadanos plenos.

En términos generales, tal promesa redentora no se ha cumplido y quizá haya que decir que es imposible cumplirla, más allá de los supuestos argumentos de progreso que gobiernan la idea educativa en vigencia: de acuerdo a las lógicas imperantes, los valores educativos sólo parecen sostenerse en objetivos tales como la eficacia y la efectividad, la instrucción informativa, la capacitación para la empleabilidad, eldominio acrítico de las nuevas tecnologías, la innovación por sí misma, y todo ello en desmedro de la enseñanza de las artes y las ciencias, la relación con la interdisciplinaridad, la lectura sin urgencias, la escritura literaria, el cuidado del mundo, etcétera.

La promesa es incumplible pues se sostiene en la utopía de una igualdad final, última, al término del proceso educativo, pero se inicia y continúa –consciente o no de ello, responsable o no– de una fuerte serie de desigualdades iniciales. Y no puede cumplirse en la educación de los

niños sordos por una razón que es muy sencilla de comprender y que, a su vez, entraña un enorme dilema filosófico: para la infancia, para cualquier infancia, para la niñez, para cualquier niño, toda postergación, todo "después" es, siempre, demasiado tarde. La resonancia que esta simple afirmación tiene en lo que aquí nos ocupa es evidente y se desdobla en dos direcciones que son concomitantes y solidarias.

Veamos la primera de ellas, la de postergar, la del dejar para después la adquisición y el uso de una lengua, que no sólo es peligroso y nos plantea un alerta desde el punto de vista evolutivo, sino incluso criminal, si se me permite el riesgo considerable de utilizar tamaña expresión. "Criminal" porque suicida o anestesia la existencia personal, transformándola en una suerte de impedimento no sólo para la posesión del lenguaje sino para todo aquello que el lenguaje disemina en la vida humana: la invención, la creatividad, la narración, la ficción, la vida en comunidad –pequeña o amplia, cualquiera fuese la comunidad en cuestión–, la exposición al mundo, la escritura, la lectura, en fin, lo que hace humano al humano más allá de los ideales "humanistas" del siglo XVIII en adelante y sus perturbadores procesos de selectividad y selección.

Esta primera dirección –la postergación del acceso al lenguaje– muestra cuánto ha modificado la polémica de los implantes cocleares y la inclusión educativa el estado del arte y cómo se abre una cierta discusión maniquea a propósito de la adquisición de la lengua de los niños sordos. Más allá de cuáles han sido los efectos y resultados de esta doble forma de comprender la política pública –generalizada en ciertos casos, pero extremadamente reducida en otros–, se advierten al menos cuatro fenómenos desconocidos e impensables hasta hace poco tiempo: cada vez menos niños sordos utilizan la lengua de señas de sus países, menos adultos sordos participan de las comunidades sordas, se ha reducido el encuentro cultural y pedagógico entre niños y adultos sordos y, finalmente, una buena parte –si no la mayoría– de las escuelas residenciales y especiales se han cerrado o reorientado sus instalaciones para la escolarización común.

Si midiéramos estas consecuencias, otra vez, como "naturales", oscureceríamos o disimularíamos una discusión esencial: ¿qué ocurre con aquellos niños sordos –cuya cantidad siempre es demasiado grade, aunque no contamos con precisiones estadísticas al respecto– que no

acceden a esta doble forma de implementación de la política educativa –implante más inclusión–, y que no es más que la preparación de condiciones para una educación que aún debe acontecer?

Pero no solamente: ¿qué ocurre con aquellos niños y jóvenes sordos que aún accediendo a esta forma de la política no pueden ser acompañados ni en la necesaria reacomodación posterior al implante coclear, ni en el seguimiento de su desarrollo lingüístico, ni pueden acomodarse a las didácticas y programas de las escuelas comunes? ¿Se verá después, dependerá de cada caso? ¿Hay una población sorda cuyo destino inexorable es el de empobrecerse educativamente y otra, por el contrario, el de normalizarse y ser de algún modo "oyente"?

Los interrogantes están a la vista y deberían sostenerse en su radicalidad y tensión, porque no se trata de una mera discusión técnica sino, fundamentalmente, del reflejo de un modo de comprender la posición y exposición ética de la educación, esto es: la de una responsabilidad y unas respuestas que no pueden ni deben postergarse más.

Y es aquí donde la educación bilingüe para sordos vuelve a presentarse en toda su plenitud y vigencia: tal propuesta jamás ha sido restrictiva en sus fundamentos sino, más bien, por el contrario, surge como una tentativa seria por ampliar y enriquecer los contextos de acceso a la lengua –más allá de las controversias reinantes entre la lengua de señas y las modalidades orales y/o escritas de la segunda lengua– y de pensar en un proyecto educativo en plenitud.

Tal forma de entender el proceso educativo, comenzando desde la lengua misma, ha sido el modo en que lo público se ha vuelto político y la "mala suerte" se ha convertido en "buena suerte", ofreciéndoles a miles de niños sordos la posibilidad de entrar al mundo y de permanecer en él, con sus singularidades, sin la necesidad de ser narrados por los especialistas, ni de autonarrarse como incapaces, enfermos, débiles, discapacitados.

Continuemos, entonces, con el segundo de los desdoblamientos de la promesa incumplida o incumplible, que plantearé del siguiente modo: toda pedagogía asume la forma de una conversación a propósito de qué hacer con el mundo y qué hacer con nosotros y con los demás en el

mundo. Dicho de un modo más directo: toda pedagogía es una conversación o, si pudiera ser más claro aún: sin conversación no hay pedagogía posible.

En efecto, uno de los síntomas más irritantes en la educación de los sordos ha sido desde tiempos inmemoriales la absoluta falta de conversación en los espacios escolares, la imposibilidad de enseñanza si no era precedida por el dominio de una lengua, ese defecto atribuido injustamente a los niños sordos. La educación bilingüe vino a poner un punto final a esta situación enojosa y tendió los puentes necesarios para que la situación revirtiera: en ese sentido, la formación de maestras y maestros fue comprendida como el prerrequisito del aprendizaje de la lengua de señas; se diseñaron programas de formación para intérpretes en el aula y se aumentó considerablemente la presencia de adultos sordos, a veces como meros auxiliares y otras veces, las menos, como figuras educativas de hecho. Así, las escuelas para sordos que se desprendían del modo clínico y que abandonaban su obstinación por el uso excluyente de la lengua oral fueron descubriendo que por detrás de la controversia de las lenguas existía la necesidad impostergable de la enseñanza.

El interrogante acerca del destino de una educación bilingüe para los sordos se mantiene, de todos modos, tenso e inalterable, preocupado éticamente por la historia de una comunidad lingüística y su presente y por la existencia de unos sujetos concretos que, como tantos otros, no pueden ni deben quedar a expensas de su propia suerte.

Diferencias, normalidad y anormalidad

Todo el poderío que se reúne en torno de lo normal, de la normalidad, encierra al mismo tiempo una profunda sospecha a propósito de su origen, su construcción y fundamento.

Proponerse una historicidad de la educación y de sus instituciones –más o menos breve, más o menos extensa– supone asumir el riesgo de un larga confrontación mitológica, filosófica y pedagógica, entre aquello que parece ser lo correcto, lo habitual, lo natural y aquello que se desvía, que se tuerce, que no parece formar parte de lo repetido y lo esperado.

Si bien ahora se asiste a una suerte de complacencia generalizada, un optimismo consensuado acerca del lugar educativo común, se trata sin dudas de una calma tensa, de una especie de relación afectada aún por las distancias siderales y las reiteradas incomprensiones.

Se dice que la reconciliación está al alcance de la mano: sujetos históricamente alejados y de los que nunca se ha esperado demasiado, ahora son tenidos en cuenta y puestos en el centro de la actualización pedagógica.

Y es que ya no se trata solo de la preocupación por los nuevos, por aquellos que entran al mundo y encarnan la novedad, sino de esa figura claroscura que ya no está fuera, en las instituciones cerradas, lejos de nuestra vista, sino dentro o a punto de entrar en medio de nuestra mirada.

A la pregunta acerca de cómo han sido pensadas estas personas, hoy parece añadirse la de cómo pensarlas, recibirlas y educarlas en escenarios *normales*, como si ya no alcanzara la cuestión del conocimiento específico y se planteara, además, un problema de afección. Y está bien que así sea: la normalidad es un artificio que sólo puede verse alterado por la experiencia de la fragilidad.

Hay aquí una pregunta inicial que tal vez exija de toda nuestra atención, antes y después de apostarnos con cierta comodidad en el paraíso de la inclusión, ese desenlace en apariencia inevitable de la conflictiva historia de lo normal y lo anormal.

A mi modo de ver, la cuestión –múltiple, entrecortada, difícil– es la que sigue: ¿puede el pensamiento educativo surgir de la aparente naturalidad del aprender y ensañarse contra los que no lo logran en los tiempos y en los modos establecidos? ¿O el pensamiento pedagógico nace, justamente, a partir de la experiencia que contradice dicha naturalidad, es decir, de la experiencia de lo vulnerable, lo frágil?

Así lo expresa Bárcena (2012: 1): "No es la 'facilidad' en el aprender –el hecho de que sea habitual hacerlo– lo que justifica un pensamiento sobre educación, sino la experiencia de su dificultad".

Lo que me anima a pensar la educación es el momento en que la diferencia no sea considerada un residuo, una maldición o una pena, y transformar esa perturbación en su propia vitalidad, su razón de ser: pensar en la experiencia de la fragilidad supone invertir el entramado discursivo sobre la buena normalidad y la mala anormalidad.

Sí. La historia de la educación es la historia de la normalidad y la anormalidad y es, también, la historia moral de lo correcto o incorrecto a lo largo de las épocas, las palabras y las instituciones. De otro modo no podrían entenderse ni sus inagotables sofisticaciones discursivas ni sus interminables cambios de rostro: por una parte, el pasaje de lo tortuoso a lo monstruoso, de lo monstruoso a la deficiencia, de la deficiencia a la discapacidad, de la discapacidad a la diversidad; por otra parte, la trayectoria desde el aislamiento hacia el emparejamiento irregular, desde el emparejamiento irregular hacia la segregación, desde la segregación hacia la exclusión, desde la exclusión hacia la integración, desde la integración hacia la inclusión, etcétera.

Las decisiones que se han tomado respecto de esta historia muestran, por lo general, un camino paralelo y el ocultamiento de las verdaderas encrucijadas entre dos estructuras aún irreconciliables: la abominable impunidad del luminoso sendero de la normalidad o la execrable inmunidad del oscuro sendero de la anormalidad.

En el tránsito por el sendero de la normalidad todo parece ser cuestión de afirmar y afinar la razón progresiva; lo que no se sabe ya se sabrá, lo que se ignora ya se revelará, pues el centro de gravedad es uno y siempre el mismo: lo normal. En la travesía por la anormalidad, el camino está lleno de invenciones y descubrimientos a fin de reconducir a los perdidos y desdichados a su verdadera senda.

Ya sabemos cómo esta historia está fuertemente narrada en la lengua bífida de lo normal: una lengua segura de sí misma, arrogante, hablada o escrita desde una posición de privilegio, segura de sí, arropada por sus propios eufemismos, envuelta en su incansable argumentación, inescrupulosa. Pero también cansina, caída al suelo, pisoteada; una lengua sin nadie dentro, con palabras que no cesan de arrojar el nombre de la diferencia y esconder la mano poderosa de la normalidad.

Asume para sí el desafío de pensar lo que parece ya pensado y en cierto modo anacrónico: la introducción de la diferencia como modo de resolver la perturbación de la alteridad. Frente a la calma que ofrece lo idéntico –el mismo texto, la misma voz, los mismos seres– la diferencia no hace más que arrojar lo informe, lo indefinido, la perturbadora sensación de lo extraño sin nombre.

Por eso, al pensarse la diferencia, se siente más miedo que pasión, más repugnancia que conmoción. Y por eso mismo:

> Es como si experimentásemos una repugnancia singular en pensar la diferencia, en describir los alejamientos y las dispersiones, en desintegrar la forma tranquilizadora de lo idéntico (...) Es como si tuviésemos miedo de pensar al otro en el tiempo de nuestro propio pensamiento (Foucault, 1996: 19-20).

Quizá por todo ello es que buena parte de las culturas occidentales se han vuelto capaces de fantásticas retrospectivas y prospectivas de las diferencias e incapaces, sin embargo, de un pensamiento que difiera de sí en el presente. En ese mismo instante en que algo nombrado como diferente toma lugar, en un sitio inesperado donde no había ningún lugar, en ese tiempo en que se piensa con un pensamiento no pensado, allí donde no había pensamiento y en el que se dice en una lengua nunca escuchada ni pronunciada antes.

En medio de todo ello nunca se deja ver la idea o el concepto o la trampa de la normalidad como el *verdadero* problema a plantear y pensar. En efecto: la inclusión llegaría para acabar con lo normal –ya que todos somos iguales y todos somos diferentes, según reza el vacío slogan–, ya nadie podría ser excluido –pues todos somos sujetos de derecho a la educación– y la enseñanza y el aprendizaje se pondrían a disposición de cada uno y cada una.

Pero las cosas no han sido así, ni en éste ni en otros lugares del mundo. Entre las innumerables razones que asisten a esa grave aseveración, intentaré detenerme en tres cuestiones esenciales.

Primero. Las nociones de lo normal, de la normalidad, siguen en pie, incólumes, inalteradas, aunque *aggiornadas*. En efecto, es en los tiempos de inclusión donde paradojalmente más se habla de calidad y de evaluación. Como si la entrada de lo diferente aparejara también la entrada de nuevos modos de sospecha y control.

Cuando lo evidente sería que el fin de lo normal –de lo normal corporal, lingüístico, sexual, del aprendizaje, etcétera– se dictaminase de una vez por vía ética –es decir, educativa– y no por vía jurídica, advertimos en realidad un nuevo reposicionamiento de la normalidad: una normalidad más flexible si se quiere, pero al mismo tiempo sujetadora de modos y tiempos de aprendizaje, modos y tiempos de enseñanza y modos y tiempos de evaluación.

Segundo. Aquello que está *al otro lado* de la normalidad no es la anormalidad sino el tiempo. O, dicho de otro modo: necesitamos de lo normal cuando no tenemos tiempo para conversar. Si tuviéramos tiempo no necesitaríamos de la idea de lo normal ni juzgaríamos. Pero como no hay tiempo, juzgamos. Y nada de la actualidad institucional educativa parece mostrar que se ha intervenido en las intensidades del tiempo pedagógico. Muy por el contrario, todo sigue estando preso de la voracidad, la urgencia, la celeridad. Y ya sabemos que frente a la prisa como imperativo de época siempre caen derrotados los mismos: aquellos y aquellas cuya diferencia entraña otra relación con el tiempo, otra identificación con el tiempo, otra existencia dentro del tiempo.

Tercero. La enseñanza no ofrece rebeldías. Como si la diferencia no hubiera jugado a favor de la generosidad y sí de la mezquindad, como si hubiésemos regresado a esa torpe idea según la cual enseñar y aprender se vuelven transparentes: a lo enseñado, lo aprendido. Nada más alejado de una necesaria rebelión en el gesto de enseñar. No se enseña para dejar signos sino para recobrarlos enseguida, para que sean devueltos a su lugar de origen. No se enseña para que otros descifren los signos a su tiempo y a su modo, sino a nuestro tiempo y a nuestro modo.

Mariela Rosas

04

CAPÍTULO

Leer

Se lee porque sí, por leer. Aunque leamos para esto o para lo otro, aunque nos vayamos inventando motivos, utilidades, obligaciones, leer es sin por qué. Algún día empezó, y luego sigue. Como la vida. Vivir es sin por qué. Hacemos esto o lo otro para llenar la vida, para darle un motivo a la vida. Pero sabemos, quizá sin saberlo, que la vida no es sino ese sentirse vivos que a veces nos conmueve hasta las lágrimas.

Jorge Larrosa

Leer, lectura

Tengo la sensación de que si no leyera –si no leyera tantos libros, tantos mundos, tanta tierra, tantos rostros, tantas vidas– lloraría, amaría, pensaría, percibiría y reiría de otro modo.

Ya no me es posible averiguar si ese otro modo sería, quizá, mejor que éste, el que creo que es mío. Ni quiero saberlo.

Después de todo, he habitado en tantos mundos, en tantas tierras, alrededor de tantos rostros, en medio de tantos libros, que mi único deseo no es transformarme ni ser de otro modo, sino más bien seguir leyendo.

Leer esos mundos que no me han tocado ni en suerte ni en desgracia, leer los rostros que desconozco y que me hablan sin quererlo, leer las

vidas que no soy capaz de vivir, leer los libros que aún no he leído y que se seguirán escribiendo.

Y es que leer no es para cambiar uno, sino quizá para darse cuenta que uno puede ser siempre otra cosa.

Leer, escribir, enseñar

Todo depende de cómo hagamos resonar esas palabras: "leer", "escribir" y "enseñar". "Enseñar" puede ser un modo de mostrar, de ofrecer, de señalar, de apuntar hacia algo, de donar. Si este fuera el sentido, por supuesto que sí, que hay que enseñar a leer y enseñar a escribir.

Creo que toda práctica pedagógica nace de un gesto de generosidad, de pasaje, de travesía entre generaciones.

"Leer", en ese sentido, significaría crear una atmósfera de igualdad y conversación a propósito de lo escrito, poner entre medio la lectura como una práctica relacionada con la ficción, la invención, la narración.

Y "escribir" no podría ser allí sino el eco primero de la lectura.

Pero tengo un par de reservas que me gustaría expresar del siguiente modo: en primer lugar, deberíamos tener cuidado con la paradoja que se crea entre el ideal humanista del leer y el escribir en las escuelas y los procesos de "normalización" que se crean a su alrededor; en segundo lugar, habría que considerar que es en ese plano donde se produce el pasaje, como ya he dicho antes, entre el lenguaje que llamaríamos "materno" (por su fecundidad, por su carácter pragmático, por su creatividad) y el lenguaje que denominamos "paterno" (por su estructura, su subrayado gramatical, su conglomerado de leyes).

Mi recelo proviene del hecho que ese "debería enseñarse a leer y escribir en el nivel inicial" se transforme en una práctica correctiva, coercitiva y normativa. En vez de eso, abogo por unas prácticas que enseñen qué hay de insustituible y de inventivo en los gestos de leer y escribir.

Como bien dice el escritor sueco Stig Dagerman: "A inventar se empieza pronto. Luego, en la mayoría de los casos, te arrebatan el hábito. El arte de ser inventor consiste pues en no permitir que la vida, la gente o el dinero te arrebaten, entre otras cosas, el hábito de inventar" (Dagerman, 2014: 45).

El porvenir de la lectura, si lo hubiera, es el de la invención, y no el del conocimiento.

Leer, vejez

Leer parece ya un gesto antiguo, anacrónico, al menos el leer libros; los libros en cuanto obras y su derivación hacia el acto potente de conversar sobre ellos.

Y no es casual que, justamente por esa razón, hoy sean tan bienvenidos los abuelos cuenta-cuentos, es decir, esa suerte de encuentro o reencuentro entre generaciones distintas y distantes que, a primera vista, parece que ya no tienen nada para decirse, nada para contarse.

Sin embargo, es en esas prácticas donde se aprecia que el contar, el contarse, no tiene época, trasciende a cualquier tiempo y a cualquier novedad. Y ello ocurre porque el mundo es demasiado interesante como para que el encuentro en las aulas sea estrecho y desinteresado.

> El abuelo Kuzia no me educaba dándome lecciones, sino hablando, contándome historias y escuchándome. De él aprendí muchas cosas que me permitieron sobrevivir. Su modo de ver y entender el mundo era muy humilde, no hablaba de la vida como alguien que la observara desde lo alto, sino como quien tiene los pies bien asentados en la tierra y procura seguir en ella el mayor tiempo posible (Lilin, 2014: 72).

En efecto, no estaría nada mal "abuelizar" las prácticas de lectura, que los maestros nos "abuelizáramos" un poco y que de lo que se trate, al fin y al cabo, sea de recuperar o instaurar esa necesidad tan humana del contar, de la ficción y, así, quitarle gravedad y rectitud a la lectura.

Mariela Rosas

De hecho, ya se ha advertido cómo cuesta ese pasaje entre la lectura de infancia y la lectura joven, pues es allí donde se acentúa una fuerte discontinuidad en la intimidad lectora: el pasaje de una atmósfera grupal, lúdica, a una atmósfera personal, quizá demasiado solitaria.

Tal vez esto es todo lo que podamos decir, todo lo que podamos sugerir o enseñar: dar a los demás, a los nuevos, a quienes llegan al mundo, la posibilidad de recorrerlo no solo hacia delante en los términos del progreso, sino también hacia los costados –donde habitan los paisajes humanos presentes– y hacia atrás –donde habita el mundo pasado, que aún no ha pasado–.

Leer, inutilidad

¿Para qué leer, entonces? Para todo y para nada.

Para todo: para alcanzar el tesoro del pasado e intuir algunas formas imprecisas de futuro; para navegar y naufragar (o viceversa); para estar en paz, para desacomodarse y deshabituarse; para desconocer de otro modo lo que ya se ignora; para enamorarse y desilusionarse.

Pero también para nada, es decir, solo leer, sin pretensiones de utilidad ni de inteligencia ni de ley; leer porque sí.

Se trata de un gesto, no de una doctrina: de apenas un gesto, el de abrir un libro. Dar a leer y dejar en paz a quien lee. No hacer promesas vanas: aquello que se descubrirá en la lectura no puede anticiparse, pero puede transmitirse. Es una invitación con principio, pero sin fin.

En la lectura somos impulsados por el deseo de alteridad, de ser otros, más allá de lo que ya somos. La lectura es, de hecho, todo lo que podríamos ser si fuésemos otros. Y quizá la mayor fascinación e inquietud que de allí proviene: la presencia de otros tiempos, otros espacios y otros modos imprevisibles de existencia. Traer a nuestro mundo cientos de mundos de desconocidos que, con la lectura, se vuelven entrañables y nos hacen inseparables.

Mariela Rosas

Leer es como el hambre insaciable que nos hace volvernos más hambrientos todavía. El lenguaje puede ser un alimento liviano o la abundancia en su máxima expresión, el secreto con que nos contamos nuestras vidas y la voz que pugna por decir. La cuestión está en preguntarnos qué es lo que tenemos para decir, si hay algo para decir y en qué forma lo diremos.

¿Didáctica de la lectura? Ver leer, más que leer yo mismo, me colmó de preguntas y de intenciones. Ver leer a mis padres, sentir esa luz tenue, apreciar la escena de serenidad y detención no hizo más que contagiarme. A partir de ahí solo tuve que pedir ayuda para alcanzar los libros gruesos que estaban demasiado alto y para comprender que leer es, sobre todo, una conversación interminable sobre la lectura.

Leer, enfermedad

La lectura es una enfermedad sin época o fuera de época o más allá de las épocas, una enfermedad que hace arder las fronteras de lo contemporáneo y cuyas cenizas no se reúnen sino en un pozo o una rendija sin voz ni aliento.

Pues la lectura –lo contemporáneo– es lo intempestivo, lo que parece no ser actual y que, por esa razón, desborda el tiempo, es/está sin tiempo y, a la vez, sin poder huir de él, sin poder escaparse de sus amarras, de sus latidos, de sus quejidos: "Contemporáneo es aquel que mantiene la mirada fija en su tiempo, para percibir, no sus luces, sino sus sombras" (Agamben, 2008: 12).

Pues andamos en tinieblas, percibiendo la oscuridad del presente, buscando lecturas que nos dejen desnudos por el mundo y que desnuden al mundo, sin importar si acordamos o no con lo leído, para que se extienda la delgada estrechez del universo y la de nuestros días. Amamos la larga y honda soledad del leer y nada nos cuesta sostener libros mayúsculos de más de quinientas páginas.

Si leer es la puesta en escena de una soledad a veces arropada y otras veces exiliada hacia lo remotamente desconocido, releer es la tensión de una doble soledad, indispuesta y confusa, alejada de sí y reencontrada, acaso, sin el nombre previsto.

Libros leídos, libros releídos: las páginas parecen hacer surgir palabras que no habíamos visto y desenterrar otras muy leídas; avanzar en los lugares donde ya comprendemos; permanecer, estáticos, perplejos, en lo extensión árida de lo inexplicable, y morder y saborear lo imprevisible.

¿Qué pasa con nosotros cuando leemos?

Nos desorientamos, no hay rumbo, el mundo es una deriva, toda la historia es una alteridad sin fin, los cuerpos son enigmas y el tiempo es un laberinto. A veces nos defendemos: ponemos a prueba lo que leemos con lo que creemos que somos, buscamos la semejanza, la suavidad rugosa y torpe de la identidad.

Pero a poco que intentamos la preeminencia nuestra por sobre el mundo, toda lectura se vuelve una pregunta que confunde nuestra intimidad: ¿de quién son las palabras que decimos, escuchamos, leemos, escribimos; de quiénes las frases que enunciamos, los sentidos que otorgamos, las entonaciones que elegimos?

Y la fiebre, o la jaqueca, o la tos, que nos provoca la lectura: nadie permanece indemne en su travesía hacia el pasado o el futuro, en el dar paso a una memoria que insiste en regresar, aunque no la nombremos.

Justamente cuando creíamos que el pasado era ya una pieza de museo o un archivo ocasional o más bien un accidente geográfico e histórico, leemos *Anatomía de la memoria,* de Eduardo Ruiz Sosa (2014), las páginas de un regreso a la década de los '70 del siglo XX en México, para recordar o inventar el recuerdo de un grupo de estudiantes, *Los Enfermos*, que batallan a su modo para crear un nuevo orden nacional. Sorprende aquí la palabra "anatomía" y ahora se comprende que hemos buscado en los textos anteriores un trazado posible para una anatomía de la lectura; anatomía o fisiología o filosofía o literatura, no lo sabemos todavía.

Los sonidos de la *Anatomía...* remiten al sentido de un cuerpo yerto, al experimento y al descubrimiento, pero también a los primeros habitantes hindúes y a esa indagación solitaria, subterránea, de un misterio secular a la deriva entre el movimiento, la circulación, los humores, los líquidos y los cortes incisivos a lo largo de la piel y del alma. Y surge la cuestión de si no será cierto que los lectores y los solitarios –o los solitarios lectores– son seres enfermos, de una enfermedad tan incurable como entrañable.

Leer *Anatomía de la memoria* plantea, por fortuna, una serie de problemas: regresar a cada párrafo anterior y leer hacia atrás, como si el libro propusiera un complejo ejercicio de laberintos de la memoria, que hace imposible detener las palabras; cada una de ellas parece ser única e indivisible y estar puesta en su sitio.

Tener dificultades en la lectura, es así como debería ser: porque la escritura duele, porque la escritura no puede, y porque la lectura no sabe. ¿Doler qué, no saber qué, no poder qué? No poder permanecer saludables ante cierto pasado ni salirse inmune de su ovillo erizado; no saber leer sin temblar porque algo, más allá y más acá de la escritura, acontece con el lector y sin él; dolor, en fin, de mirar la pared vacía y dar vueltas en la cama como si nada hubiese pasado.

Sí, la lectura es dificultad porque se trata de alteridad y no de identidad: no tiene que ver con nuestra vida particular, aunque en algo resuene a ella; las palabras no son las nuestras, y porque somos y no somos como esos seres singulares, sublevados y despiertos, que alguna vez han deseado cambiar el mundo mientras el mundo seguía su marcha indiferente y cambiaba sin ellos, sin nosotros.

Celebrar la dificultad de la lectura como un arma que dispara complejidades contra el falso conformismo y la mala pereza, porque así como el leer impide la rápida comprensión y la voluptuosa explicación, también nos hace recordar que la vida es difícil, que la escritura es difícil, que la memoria es difícil, que el pasado es difícil, y que los libros son difíciles, pues:

> En los libros está todo lo que no hemos vivido (...) y todo lo que vivimos en secreto, todo lo que mentimos, todo lo que en silencio se llora sin que nadie nos vea, todo lo que pensamos y guardamos bajo llave, todo, pues, lo que no dejamos que los demás vean (Ruiz Sosa, 2014: 143).

Los Enfermos –los de México, pero también los de tantos otros sitios–, esos enfermos de dudosa lucidez y certera ilusión, intentaron torcer el rumbo de la ausencia del espíritu o de la burla del poder, mezclando días y noches de poemas, amores furtivos, robos a bancos, la aridez de las correrías con rumbo incierto, pero con la ilusión de sostener otra alegoría de lo humano más allá de los objetos, la propiedad privada y el descanso público.

¿Qué hace que giremos el rostro hacia atrás en una época que nos tuerce el cuerpo hacia adelante, confundiendo el éxito con la muerte, la sobrevida con la vida y la rápida comunicación con el río de conversación que anhelamos? ¿Qué, sino el querer ser guardianes de una enfermedad desbordante y sin remedio, a sabiendas del destino implacable de una muerte omnipresente?

Sentimos, entonces, una extraña conmoción: la historia que aquí se cuenta no es una torpe secuencia de enigmas de la memoria y de soluciones del recuerdo, sino el derrotero de miles de almas; como si lo que estuviera en juego fuera nada más y nada menos que la posibilidad de hacer memoria para tener una presencia en el presente, y como si el presente fuese el único tiempo verdadero para creer, pensar, percibir, escribir, leer y, si fuera el caso, hacer revoluciones.

Entre los recuerdos de un testimonio plural y el presente que nos fuerza al reencuentro, hay un desierto de potencias por descubrir: los sueños despedazados, una violencia que nunca es telón de fondo, las palabras como torrentes que dan cauce a los sentidos, las rémoras con las que pensamos el sentido o el sinsentido de una época sin desperdicio, y el paisaje desértico en movimiento de esa muerte abrupta o detenida que es la vida.

Leer *Anatomía de la memoria* es sentir una cercanía ardiente con *Los Enfermos*, con el recuerdo y con la lectura, porque:

> El libro –escribe Ruiz Sosa– es la ortopedia de la memoria (...) sin libro no hay memoria, sin memoria no hay presente. O la periferia, porque el libro siempre está en torno de la memoria, en sus lindes: nunca podrá ser el libro la memoria misma. Siempre hay trampas en la escritura (ibídem, 271).

Somos Enfermos. Enfermos de entonces y, quizá, de otra manera, con otro cuerpo y otras gramáticas, también de estos tiempos. Como ellos quisiéramos reescribir la patria de lo humano, sus gestos, sus misterios, sus soledades, sus multitudes; asumir la enfermedad de cada uno y cada una, creer que hay más sitio en los libros que en la falsa noción de patria. Y como ellos, también, de algún modo, hemos muerto o nos han desaparecido, aunque continuamos Enfermos.

Por eso habrá que recordar de otra manera.

No resulta justo que una desaparición sea recordada solo en una fecha, ahogada en un símbolo, en un pañuelo negro. La memoria es incolora porque siempre habrá que inventarse el recuerdo en el presente; su ambigüedad consiste en que está llena de detalles nulos y es necesario escribir y reescribirla cada día. Un recuerdo amarrado a su pasado es una nostalgia vacía, una soledad impura.

Anatomía de la memoria nos hace ver, de nuevo, los rostros de los muertos o de los desaparecidos o de los aún vivos y de los todavía Enfermos bajo una atmósfera hipnótica, dura, insistente. Y, sobre todo, nos hace sentir esa profunda aversión a la normalidad que todo Enfermo voluntario desprecia, de acuerdo con una indiferencia recíproca.
Por la normalidad encogemos los hombros y vemos cómo los frutos caen al suelo; por la normalidad asistimos al ultraje de la infancia y a los golpes del destino; por la normalidad asentimos que las batallas están caducas y que fuimos derrotados por la arrogancia y el consumo; en fin, por la normalidad hemos dejado de estar *Enfermos*. Y es una verdadera lástima.

Leer, *aprendisaje*

Asisto, perplejo, a una nueva discusión sobre cómo enseñar a leer. Yo siempre pensé que se trataba de leer, de leernos, de leerse, de lectura. Y de pronto veo en pantalla escrita la palabra "aprendisaje".

"Aprendizaje" se escribe con "z", no con "s".

"Z" de azar, de azahar, de fugaz, de vivaz, de tapiz, de niñez.

No con "s" de sonar, soga, sudar.

En un programa de televisión, con una especialista en lectura, hablando mal de los niños y de las políticas pasadas, echando la culpa a que nadie comprende los textos desde los años 80, aparece el zócalo con la palabra "aprendisaje".

No hay caso, habría que cambiar el currículum de la televisión, ése que nunca se evalúa.

Leer, literatura

La pregunta del porqué de la literatura, de su existencia, parece obsoleta o algo pueril o quizá desacertada en estos tiempos de predominio del "para qué" en el que incluso los niños han caído, pero no por el conmovedor e insistente temblor de las entrelíneas, no por la incertidumbre que se instala delante y detrás de cada palabra, no porque no valga la pena hacérsela ante cada desaliento de lectura y escritura, sino más bien por esa suerte de vacío que no demora en encontrar repeticiones sin voz, esa especie de burocracia del alma que se yergue por delante de la duda, el rumor sin palabras, su inutilidad en un mundo que sólo se precia de lo provechoso, su intimidad más solitaria oscurecida por las típicas frases galantes pero banales, y por las respuestas a las entrevistas de fin de año que ocupan algunos suplementos culturales.

La cuestión no está en encontrar el derrotero de una racionalidad literaria previa e inalterable sino más bien moverse en la arena cenagosa de sus efectos singulares. Hacer de cuenta que cada vez que se lee es

la primera vez que se lee, que cada vez que se escribe es la primera vez que se escribe, y de esta experiencia o travesía habitada por los riesgos de la impotencia y la indiferencia, desear el surgimiento quizá de una potencia inaudita, un acontecimiento tal vez revelador: que cada texto, cada libro, cada obra provoque una particular definición de lo literario, inhiba la ley o el concepto anterior, enhebre una suerte de sorpresa única e irrepetible.

Por supuesto que no es tarea sencilla la de la lectura, sobre todo porque no hemos sido capaces de ser lectores sin prisas ni urgencias, de olvidar nuestro "yo" autorreferencial como única medida para comprender el mundo, y de refugiarnos en la búsqueda de rápidos conceptos o de una nueva legislación de ideas que entronizan o destrozan lo escrito y lo leído.

No es tarea simple abandonarse a la escritura y perderse en la lectura, no, y sin embargo es de las pocas cosas que aún vale la pena hacer en este mundo de barullo de informaciones, mismidad de imagen y negación de soledad y silencio: lo literario como una de las pocas formas –si no la única– de preservar la vida de otros, de darles hospitalidad, de remontarlas en vuelo, en tiempo y en espacio, para quitarnos de una buena vez de la vida convencional –como decía Antoine Compagnon (2008)– y advertir cuánto la alteridad, cuánto lo desconocido, cuánto las vidas ajenas revuelven y renuevan nuestra torpe vida individual.

Si, a partir de Pessoa, es posible decir que literatura es alteridad –es decir, perturbación, sacudida, conmoción por lo incógnito– también habrá que expresar aquí que esa alteridad es sinónimo de exterioridad, de lo que no es propio, de lo que no está pensado ni es conocido y, por lo tanto, desobedece al orden, a la regularidad, a lo esperable.

Como ya es bien sabido, la alteridad en literatura se ha resuelto de maneras muy dispares: fijándola en la infancia o en la vejez, en la monstruosidad, en lo femenino, en la juventud, en la anormalidad, en lo bizarro, en lo extraterrestre, en el vagabundo, en el extranjero, etcétera; pero en verdad ocurre que toda y cualquier conversación presente en una novela, un cuento o un relato tiende a la narración del gesto de diferir dos o más personas, dos o más conciencias, dos o más edades, dos o más cuerpos.

Ese es el extrañamiento –nacido de lo aparentemente común, de lo ordinario– que hace de la ficción una verdadera necesidad humana.

Leer, generaciones

Soy niño.

Es decir: siento pánico al perderme en la ciudad, adoro los tropezones y aborrezco la corriente eléctrica y el olor a coliflor que a veces desborda desde la cocina y busca, impiadoso, mi nariz.

Todavía no he decidido qué sentir con el fuego, ni qué pensar del jazz o del colegio.

Apenas si puedo comprender la redondez de la tierra, la hondonada del cielo arriba o los murmullos que pronuncian mis juegos a la hora de la siesta. No entiendo de qué está hecha la sombra, qué separación hay entre los peces y mis ojos y, mucho menos, por qué las autopistas se mueven tanto mientras uno permanece quieto deseando solo el deslizamiento de la llanura.

Soy niño y lo único que sé es que el tiempo ahora juega conmigo, en mí, mientras noto la prisa alrededor y el enfado contra una lluvia dispersa o la desazón por la pérdida de los objetos inútiles o la nostalgia por la partida de cada papel amarillento con letras y números y meses y días.

No sé demasiado, pero percibo que a este mundo le faltan magas y le sobran hombres consternados.

Soy niño.

Miro a mi padre hacia el fin de la tarde, con el ventanal abierto hacia las nubes, sentado en su sillón ocre nunca tapizado, sosteniendo un libro entre sus manos, absorto y perdido y desatento.

Quisiera estar con él, subirme a su falda, quisiera contarle nimiedades –el desliz de las hormigas, la suavidad de mi ombligo, el ruido que provoca un soldadito de plomo al chocar contra el suelo– pero mi madre

insiste en que no lo moleste. "¿Por qué?", pregunto, con esa insistencia que se repite y es diferente cada vez, esa pregunta que desea saberlo todo y no saberlo nada acerca de las deshoras y los premios. "Porque está leyendo", me responde.

"Está leyendo" es para mí, ahora mismo, el único paisaje verdadero de iniciación e invitación a la lectura: ni las bibliotecas, ni las escuelas, ni las doctrinas, ni las industrias.

"Está leyendo" es la atmósfera que atraviesa la casa a las siete de la tarde como si se tratara de una luminosidad, de un viento, de una esquirla, de un estallido, de un estruendo, de un declive y, finalmente, de un regreso.

"Está leyendo" como si la tierra no existiese, como si la patria desapareciese, como si el trabajo no contase, como si no hubiera sino la presencia de un gesto imperecedero: el silencio interrumpido por el canto de las páginas, el silencio destronado por una voz hacia dentro, el silencio como relato de un secreto inconfesable.

Miro a mi padre desde lejos o desde abajo, siempre con disimulo. Es como si lo arrancaran, lo detuvieran, lo mutaran, lo desterraran. Y lo devolvieran, tiempo después, con otro cuerpo, con otros gestos, con otra vida.

Su regreso es fresco y tibio al mismo tiempo, casi claroscuro. Cierra el libro que ahora es rojo y me mira con buenos ojos, me acaricia la cabeza sin humillarme y me susurra al oído una promesa fascinante que todavía no entiendo: "Ya sabrás lo que es leer, dentro de poco".

Mi padre lee a Cortázar.

Yo aún no leo. Pero miro a mi padre y percibo la diferencia en su semblante entre "está leyendo" y "está preocupado" o "está lejos" o "volverá más tarde" o "esta tarde no puede jugar" o "este país le duele".

Yo soy un niño que, mientras espero detenerme en el tesoro de lo legible y lo impronunciable, sólo deseo la continuidad de los parques. Y desde entonces, también la continuidad de los libros.

Ahora soy joven.

Es decir: no sé quién soy, ni para qué, ni por qué serlo.

Tengo la edad de la luz y la oscuridad. De la declamación y el temblor. Del tormento y del cuerpo ronco y enardecido.

Mi padre me pide que me cuide después de las siete de la tarde. Fuera hay un rumor a soldados y dentro hay una lúgubre canción de desaparecidos. ¿Dónde están los libros? ¿Cuáles se quedarán entre nosotros y cuáles será mejor nunca haber leído? ¿Cómo es posible que unas letras negras sobre fondo blanco no puedan ser, ahora, prestadas, vociferadas o imitadas?

Ya no se asoma uno por la calle. Todo debe hacerse y deshacerse demasiado rápido. Hay hombres vigilando. Hombres toscos, demasiado parecidos a la muerte. Hay alguien que anda por ahí, siempre. Y toda prosa habrá de hacerse desde un escondite, desde una alcantarilla o desde un observatorio.

Cortázar no está aquí. Nadie está aquí.

Es el tiempo de la tortura. El fin del tiempo.

Todo es vertical para aquellos que parten: de la lisura de los edificios, de la lengua propia a la ajena, de la patria alargada a la patria estirada, de la estridencia de la juventud a los laberintos sin salida de la vida adulta, del silencio de los padres al barullo azaroso de las cartas traspapeladas y despellejadas.

Irse es un verbo sin regreso. Pero no sólo. También es una encrucijada cuyo horizonte no se deja ver. Una obstinación por recordar, como si cada recuerdo dejara una migaja de pan en un sendero inexistente.

Quienes se van no pueden decidir entre los recuerdos y el presente y, por ello, escriben cartas hacia atrás, hacia la infancia, hacia el punto atolondrado de partida, hacia el abismo de un vientre donde el origen, el nombre, el hogar, la patria y el lenguaje se confunden.

Los que se van escriben cuentos para embellecer la vida arruinada, la vida exiliada.

Irse es un modo de caminar donde las piernas trastabillan con su propia nostalgia. Se escapan de la ruina, las heridas boquiabiertas, las despedidas, la guerra en ciernes, pero no pueden saltar el charco como los niños sin embarrarse hasta la médula y sostenerse, a duras penas, temblorosos, en el fango.

Salvarse, sí, pero ¿se salvan las personas que se van hacia adelante, hacia otra vida que no dejará de ser nunca un jeroglífico? Como si irse partiese al cuerpo definitivamente. Como si lo arrancase de sí y de las orillas donde fue posible aprender a caminar, a amar, a soltarse, a quitarse, a pensarse, a jugarse, a tocarse, a buscarse. Irse es la partida del arraigo primero. La destrucción del suelo. El inicio de la conversación con la muerte. Irse: lo contrario de una voz. Lo opuesto a todo amanecer.

Yo leo a Cortázar, mientras Cortázar está en otra parte.

Yo leo a Cortázar, para entender la diferencia entre la tierra, el tormento y el cielo. Yo leo a Cortázar y disimulo las tapas de sus libros con envoltorios grises de periódicos asesinos o papeles de colores sombríos.

Yo leo a Cortázar porque hay que decidirse de una buena vez si uno será cronopio o fama.

Y ahora soy adulto.

Quiero decir: hablo de cosas que ocurrieron hace ya mucho tiempo.

Tengo la edad de la promesa del regreso: regresar a algún sitio, a algún instante, a algún segundo donde todo sea posible de nuevo.

Pero no se regresa: se hace presente una ausencia hasta aquí desconocida. Se echa de menos lo olvidado.

El tiempo es el único desperdicio que no vuelve. Pero es posible encontrar partículas aún no deshechas, la misma conversación de siempre, una mirada que parece acompañarnos a todas partes.

Volver como escuchar: las vidas ajenas demoran nada en conmover. Volver como callar: ninguna palabra falta. Y es que nada se parece a lo anterior, nada está en su sitio. Quizá porque jamás hubo sitio ni hubo anterioridad. Un cielo distinto, tal vez más cielo; una hoja de una planta olvidada ahora curvada sobre una rama tensa; el techo no tan alto ni tan recto y un sinuoso sonido ajeno que parece haber esperado siglos para ser escuchado.

Quienes se han ido buscan papeles que creían acabados y encuentran señales desprotegidas, solas, como si el lenguaje que dejaron ya no fuese el lenguaje. Se han abolido las distancias: nada estuvo tan cerca, nada será tan próximo. Quienes se han ido vuelven para comenzar: los ojos antes que la palabra, los abrazos antes que las trampas, el desnudarse antes que el desdecirse.

Cortázar regresa a su patio, a su casa, a su recreo, a sus deshoras. Y, enseguida, muere.

Yo leo Cortázar a mi padre.

Mi padre que ahora sólo puede estar sentado en su sillón ocre jamás tapizado. Mi padre que habla poco y de asuntos que yo no comprendo.

Mi padre con el cuerpo desanimado y las ventanas, antes abiertas de par en par, ahora cerradas.

Leer, poesía

¿Cuál sería la primera pregunta, si acaso la hubiera, cuando abrimos un libro de poemas? Alguien podría decir: ¿de qué se trata esa necesidad de escribir hacia abajo, verticalmente, con tantos espacios en blanco, con tan pocas palabras, con esas palabras sustantivas, volviendo y revolviendo la sensibilidad original, esa sensibilidad de las cosas que aún no tienen nombre pero ya tienen tiempo de existencia? O podría argumentar, todavía: ¿es posible transformar la vida, los cuerpos e incluso el lenguaje con esa mirada limpia –oscuramente limpia– que intenta proponer la escritura?

Escribir, quizá, como si se tratara de una conversación con desconocidos, una conversación llevada al extremo de su honestidad, de su transparencia. Como si ya no hubiera tiempo, ni palabras, sino un abismo existencial frente al cual solo cabe la escritura. Es sólo un punto de partida, tal vez apenas una imagen: escribir, quizá, como si ya no tuviéramos ni tiempo ni mundo, y sólo contásemos con millares de sonidos agolpados en la punta de la lengua.

Un gesto, sí: el de escribir hacia otros, porque hay quienes nos han hecho lo que somos, porque la vida está hecha de otros, y porque juzgar –lo opuesto a la poesía– es un vozarrón que anuncia la tragedia de la separación, de la indiferencia. Dedicarse a escribir, dedicar la escritura.

Rimbaud (2009) escribe que para ser poeta deberá uno esforzarse por convertirse en vidente; escribe que su única intención es llegar a lo desconocido, aunque nadie lo comprenda y aunque él no pueda jamás explicarlo; escribe que para tocar lo desconocido es necesario el desarreglo de los sentidos.

Sí, la escritura como el desarreglo de los sentidos. Sólo y a solas en ese desarreglo, Rimbaud escribe aquellas frases que aún nos piensan y pensamos, que aún nos hacen zozobrar, y que se resisten al paso del tiempo. Una: que es mentira cuando decimos "yo pienso", y que en cambio deberíamos decir "alguien me piensa". Dos: que el "yo es otro diferente", nunca igual a su pensamiento, nunca igual a sí mismo, imposible como "yo". La soledad: un "yo" perdido entre las ruinas y los cielos de su posible e imposible diferencia. La soledad: alguien, algo nos piensa.

Pues bien, algo curioso, sorprendente o perturbador ocurre con la poesía cuando estamos a punto de comenzar a leer un nuevo libro del género: nunca sabremos –nunca podremos prever ni anticipar ni suponer– qué habrá entre sus páginas. Podemos, sí, imaginar la aparición de una cierta verticalidad –el vértigo del poema en su desenlace, su precipicio, su destino, desatino o destinatario–, una cierta musicalidad o ritmo –la existencia del sonido como movimiento anterior a la fijación de la palabra– y un juego de luces y sombras que no es otra cosa que el claroscuro de la vida, del mundo, del individuo, echado a andar

entre impresiones y vacíos, blancos y negros, la presencia y la ausencia del sentido. Estos son los elementos esenciales del poema –verticalidad, musicalidad, claroscuro– que no sólo lo distinguen de otros lenguajes literarios, sino que provocan otra gestualidad en la escritura y en la lectura.

Para quien escribe poemas el lenguaje es un tornado, un torbellino, un huracán que debe detenerse, quizá para abrir una brecha, un espacio en el instante y dotarlo de duración.

Si hay algo de peculiar en la poética –entendida como una relación de intensidad con el mundo– es justamente su intención –bien lograda o malograda– de hacer durar lo que de otro modo sería efímero, fugaz, evanescente y, por tanto, dejaría de existir, se alejaría, ya no estaría entre nosotros. Y nos daría mucha pena su pérdida: el amor o el desamor en el segundo en que decidimos quedarnos o partir, el riesgo de que los ojos se cierren, la hoja de otoño que no vivirá en primavera, un minuto sosegado o revulsivo de la infancia, la lágrima que aún no sabe si su sal es de alegría o de nostalgia.

Sin embargo, no se trata de temas o de cuestiones o de preguntas –sobre el amor, la muerte, la lluvia, la bienvenida y la despedida–, sino de hacer durar el instante todo lo posible. Como si el poeta fuera un cómplice infiel del tiempo cuyo propósito, si lo hubiera, fuese retratar las huellas de lo humano desde el momento mismo en que se vislumbra su señal hasta que sea posible e imposible sostenerla: por eso trabaja con la niebla, con la humareda, con el vestigio, con la desaparición del aire, con el movimiento del océano.

Para quien lee poemas, el lenguaje es una rareza que interpela al mundo cotidiano en su hartazgo de informaciones, opiniones y otras blasfemias: le impone una detención inesperada, atrae su mirada hacia lo recóndito, dirige su atención hacia lo pequeño, lo mínimo, lo que parece insignificante, lo que en verdad hace humano a lo humano, y no sus estridencias y barullos.

El lector de poesía, si lo hubiera, no busca una historia, una ficción, una descripción acabada del mundo, sino la ruptura y apertura de otro

universo –no por ello menos desapacible ni más bello– en el que poder absorber las palabras como si fueran propias, ser parte de un eco distinto al del grito urgente, atesorar los sonidos como si hubieran salido de su propia garganta, de su propio aullido. Ese lector no quiere complacencia ni disimulo: desea ser sacudido en sus extremidades, quisiera despertarse o despabilarse, "darse cuenta" de su propia rebeldía.

Desde hace ya mucho tiempo la experiencia poética dejó de guardar parentesco, única y exclusivamente con la complacencia o la tibieza; ya no se trata de esa atmósfera de aparente y lánguida belleza que da refugio al lector en un mundo desalmado, como si la poesía fuese un argumento de interioridad que nos pone a salvo de la brutal exterioridad.

Es bien posible que aún hoy algunas, algunos, prefieran la cadencia apacible de una *amorosidad* mal comprendida: el poema que voluntariamente cierra sus ojos, se esconde en su intimidad –quizá para negar la fiereza, la monstruosidad, la humillación de lo que tiene frente a él– y ofrece falsas luces o espejos hechos a imagen a semejanza de lo que nunca existió y que, por ello, siempre ha estado perdido.

Por el contrario, cabe pensar si frente a los cuerpos insensibles pero bien alineados del lenguaje publicitario, si frente a los paisajes bien ordenados aunque inexistentes del lenguaje turístico, si delante de la comunicación y conversación artificiosa e hipócrita del lenguaje tecnológico que hoy gobiernan en las narraciones de lo humano, la poesía no debiera hacerse aparte, desdecirse y provocar el sentido contrario, radicalmente opuesto: mostrar la destemplanza, abrir la herida más allá de la sangre superflua, insistir en la llaga, intentar una y otra vez encender las fogatas de un tiempo malherido.

Leer, gesto de dar

Puedo (y debo, y quiero) leer o dar a leer textos preciosos en cualquier formato; puedo (y debo, y quiero) hacer de la lectura esa conversación a propósito de un mundo que es siempre anterior y posterior a nosotros mismos, más alargado y más ahondado que nuestros propios límites, mucho, muchísimo más interesante que cualquier "yo mismo".

Educar la lectura podría significar hacer presente, volver presente, advertir la presencia de mundos inalcanzables, de mundos inimaginables, de mundos que nunca estarán al alcance de los archivos incoloros, inodoros e insípidos de los motores de búsqueda. Y, contrariamente a lo que pregonan los nuevos dictados y mandatos formativos, educar –y leer– continúa siendo un repertorio más o menos pequeño, noble y éticamente deseable de gestos imperecederos:

1) Exponer el mundo, con toda la generosidad posible, es decir, dejar disponibles todos los indicios creados a lo largo de los siglos.

2) Ser partidarios del enseñar, de la responsabilidad del enseñar que, como sugiere su raíz latina, supone ofrecer, dar, donar signos que otros descifrarán a su tiempo y a su modo. Lo contrario también es cierto: no ser partidarios de esa figura débil y escuálida –ser sólo "mediadores" del aprendizaje– en la que nos quieren transformar, como simples evaluadores mezquinos y chismosos de lo que hacen los demás.

3) Apostar por una defensa irrestricta de lo público en educación –y no simplemente de la educación pública– que es lo opuesto del secreto, lo privado, lo que permanece encerrado y no hace más que privilegiar a los privilegiados y empobrecer a los empobrecidos.

4) Comprender la infancia no como una edad ni como una generación, sino como la particular relación del cuerpo y de la palabra con un tiempo de intensidad sin cronologías ni demandas de provecho, utilidad o mercadería. Educar es hacer durar ese tiempo de la infancia todo el tiempo que sea posible, para que luego no nos pasemos el resto de la vida intentando –sin éxito alguno– regresar a una sensación que, de continuar solo en el reino del utilitarismo, no habrá existido jamás.

5) Volvernos aliados de la lectura, pero no con la violencia del argumento burocrático que supone que sin leer ni escribir "no serás nadie en la vida, no podrás trabajar, no estarás actualizado, o no serás feliz", sino a través de la razón literaria, única e indestructible: la de entender la ficción –la invención, la metáfora– como una necesidad humana, sin la cual este mundo, como ha dicho Pamuk (2007), sería insoportable.

Y en este discurso envejecido y húmedo declaro que: no me afecta en lo más mínimo el cambio del papel a la pantalla; me desagrada que las políticas industriales-culturales-editoriales se hayan aliado con la televisión casi como única fuente de publicación; me parece muy bien que haya computadoras en todas las escuelas si es que también hubiera electricidad y se hiciera algo distinto de lo que se hace cotidianamente con ellas; utilizo las redes sociales para compartir y leer humildes escrituras.

No tengo, con ello, ningún problema personal. No se trata de eso, no. Es otra cosa. E intentaré expresarlo con una pregunta quizá demasiado larga, imposible de twittear. ¿No tienen la impresión que el cambio de época lectora –más allá de ser tecnológico, de afectar otra condición y cognición, de iniciarse más tempranamente– no es sino un cambio de gestualidad, que impone un tipo de expresión del cuerpo, de las manos, del rostro, más privada, más secreta, ajena a la exterioridad perceptiva, sonriente sin que nadie sonría con nosotros, reconcentrada en un mundo pequeño, fugaz como el movimiento de los ojos, urgido de respuestas? ¿No creen, además, que lo que ha cambiado dramáticamente es la atmósfera de la lectura, no sólo la individual, la de la lámpara, la del aire libre o el escritorio, la que entendía y confundía el leer con la amistad, la pausa, la detención, el buscar un sitio donde leer, la plaza, la escuela, el padre, la madre, la esencia imperecedera de las abuelas y los abuelos? ¿No les parece que hoy la soledad es otra, completamente, más vacía; que busca socorros inmediatos, que intenta descargar su ira contra todo aquello que no regresa inmediatamente y que se ha vuelto enemiga de la lectura? ¿No sienten que en las ciudades, en las casas, en las instituciones, en la cama, en la calle, en el río, delante del mar, habita otro sonido más parecido a un barullo inextinguible, a la fuerza voraz de las expresiones infinitas que nadie lee, a la producción expuesta como herida abierta sin que nadie tenga tiempo de mirarse, de sentir compasión? Y, por último, ¿no les parece que ya casi nadie lee porque sí, para nada, para tener la vivencia de la inutilidad, la virtud de la pereza, el elogio de lo que no tiene provecho como mercancía y por eso vale la pena; y que todo se ha vuelto concepto, información, ir al punto, fotocopiar la fotocopia, subrayar el subrayado, olvidarse de la lengua materna, del ritmo, de la poética del lenguaje, y no ser sus serviles obedientes? ¿No habrá que desobedecer de una vez el lenguaje?

Pienso, siento, creo que es ineludible volver a pensar la lectura como un gesto que debe regresar al tiempo contemporáneo, como esos segundos o décadas presentes hundidos en el pasado y a la espera de su devenir, en el silencio de la voz alta y en la voz alta del silencio, bajo las estrellas, delante del fuego, en el umbral del amanecer, en el claroscuro de una soledad siempre impar.

La educación es un puente al futuro, sí, pero si faltara el aire del pasado en el presente no habría ya nada para respirar, nada para conversar, nada para contar, nada para narrar.

Leer, tiempo

Así son los días y sus tardes y sus noches cuando no hay tiempo para leer: mezquinos, de luces indefinidas, como si la garganta no tuviera espesura y el cuerpo se agitara por cuestiones intrascendentes, revestidas con extrañas tonalidades soberbias.

Y así también son los días en que sí es posible leer, pero cuando una lectura nos es indiferente: la estafa de la palabra infecta, la repetición del sonido tosco, el ultraje del silencio, una lenta ascensión hacia ninguna parte y, en su cima, la caída rápida de una ilusión por hallar lo inhallable, es decir, la necesidad de alguna voz que nos hable al oído como si confesara un secreto que ya era nuestro, pero que nunca fuimos capaces de pronunciar antes –ni lo seremos después–.

Entre la imposibilidad de leer –pues a veces no tenemos la suerte del océano, y debemos salir a superficie en busca de fe y de alimento– y la impotencia por haber leído algunas páginas que no merecían ni siquiera una pequeña pena, algunas veces ocurre lo imprevisible, lo que no se esperaba, pues de esperarlo tanto jamás lo tendríamos frente a nosotros.

Aun cuando pasamos buena parte de la vida con una brújula afilada de ojos tensos y garras extendidas, aun cuando andamos como sonámbulos de trayecto exacto, encontrar la "distinta lectura" es una excepción y no una regla.

Como si la búsqueda de esa literatura nos dejase delante de un laberinto sin aire, o un acantilado sin fondo, o una avería perenne del alma.

Encontrar un buen libro es demasiada tarea para uno solo y, aunque a veces sucede, sabemos muy bien que las lecturas que nos han desgarrado llegaron hasta nosotros de un modo indirecto, incierto, absolutamente desprovisto de señales.

Leer, verdad

A veces la verdad es, simplemente, sinónimo de la muerte. O bien lo opuesto: todo silencio que respira entre palabras nuevas, esas entrelíneas que parecen espacios quejumbrosos de la respiración nos hacen nacer o renacer de una buena vez.

Y es que todo está tan cerca cuando un relato acaba y tan distante cuando ignoramos el sentido de una cierta historia. Por eso la opción del leer está al alcance de las manos: abrir un libro es abreviar el abismo entre un conocimiento que ignoramos y otro que seguiremos ignorando, pero del que hemos percibido el sabor, la textura, el color.

La diferencia entre el leer y el no leer está en el modo en que nos exponemos a la ignorancia: ¿jactancia por no haber siquiera posado la mirada en otros tiempos y otros lugares? ¿Soberbia al pensar que la vida es solamente esta vida nuestra que ya conocemos? ¿O se trata de la bella incertidumbre que sobreviene al intuir que podríamos ser tantos otros individuos, devenir en tantos otros lugares, atravesar tantas otras intimidades, tantas alteridades y soledades?

Por ejemplo, leer una historia que son tres historias o aún más.

Una, la de una niña con una pierna maltrecha que pasa sus días tal como los días pasan, al menos hasta el instante en que una interrupción en su cuerpo vuelve imposible toda aparente serenidad.

Dos, la del aprender a leer y a escribir bajo la guía de la luz turbia de una biblia y un vicario viudo, que da inicio a un descubrimiento divino pero, también, a una sórdida condena.

Tres, la de una escritura que repasa los laberintos de un año de asombros, buscando el argumento de una verdad, de una verdad tan pequeña que ciega y abre los ojos al mismo tiempo, y que se anuncia recién en el último párrafo o, tal vez, que ya había acabado en la primera línea.

Corre el año 1830; no, no corre, se desliza con la placidez de la repetición de los ciclos de la naturaleza, los hábitos de los animales, las raíces de las que provienen los alimentos.

Mary es el nombre de la protagonista de esas tres historias: Mary es quien vive en medio del campo, con una pierna maltrecha, que vive con sus hermanas, sus padres y un abuelo, trabajando de sol a sol –o de luna a luna– recogiendo huevos, dando alimento a los animales, llenando y vaciando cubos de leche.

Mary es, además, la única de las hermanas que se aleja de ese destino implacable cuando es ofrecida al vicario de la iglesia para que cuide a su mujer enferma y limpie y cocine y sirva al té de sol a sol y de luna a luna.

Mary es también la muchacha que aprende a escribir y leer con el vicario ya viudo, y su aprendizaje no podrá ser apenas entendido como una virtud personal o una superación del analfabetismo, sino como la exposición a un deseo de doble filo que se abre delante de sus ojos al advertir que cada sonido es una letra, que cada letra compone una palabra, que las palabras hilan frase, y que las frases son modos de exponerse tanto a la belleza como a la crueldad.

Mary es quien escribe, ya en la primera página:

> Éste es mi libro y estoy escribiéndolo con mi propia mano (...) he llegado a la edad de quince años y estoy sentada al lado de mi ventana y veo muchas cosas, veo pájaros y los pájaros llenan el cielo con sus gritos (...) no soy muy alta y mi pelo es del color de la leche (...) quiero contarte lo que ha pasado, pero tengo que tener cuidado de no apresurarme (...) porque entonces iré por delante de mí misma y puedo tropezarme y caerme y de todas maneras tú querrás que empiece por donde se debe empezar. Y eso es por el principio (Leyshon, 2013: 7).

El principio nunca es aquello que comienza; es, casi siempre, un precipicio. Si no, jamás sería el origen de lo que quisiéramos contar, es decir, narrar como el único modo de quitarnos de una caída cierta.

Entonces Mary comienza a escribir su historia desde el momento mismo en que es posible hacerlo, es decir, desde el final, a través de la inversión de un falso principio; en ese instante en que su mirada abandona la placidez del campo, en el mismo momento en que ya no puede reconocerse como niña, cuando deja de ser una aprendiz de la lectura y la escritura, y cuando su lengua es capaz de liberarse de la repetición para presentar las cosas más allá del segundo en que ocurren y desdoblarse al fin entre el aquí y el allí, entre el mundo que sería y el que ya no es.

Pero, ¿qué ha cambiado para que el final sea, en verdad, el inicio? ¿Acaso una transformación la dejará fuera de todo abismo? ¿O es que la conciencia que escribe encuentra oscuridad, sí, pero dirige su atención hacia los colores del tiempo, de la verdad y de la soledad?

Lo que ha sucedido es la ignominia del poder absurdo del enseñar, su hipocresía desigual, la humillación de la malversación de los cuerpos, la violación más primitiva del deseo: un maestro que promete la libertad del lenguaje mientras desliza su estúpida mano sobre el muslo de Mary, luego la fuerza a un abrazo opresivo, más tarde la ahoga con el cuerpo sobre el suyo, y violenta el sentido y las formas de las letras y los sonidos.

Por ello Mary contará su historia con una mentira imprescindible: ella no está sentada al lado de la ventana escribiendo esta historia, ni ve nada a través de ella –ni pájaros, ni el cielo–, pues escribe desde una cárcel donde enseguida la ahorcarán y su bebé indeseado no habrá de nacer nunca.

Y es que ya no hay más nada para contar cuando el principio no es tal sino su malograda o malversada ficción, y porque el final –cada final, todo final– siempre es verdadero:

> Y ahora ya he terminado y no tengo nada más que contarte. Así que voy a terminar esta última frase y voy a secar mis palabras donde la tinta forma unos charcos al final de cada letra. Y entonces ya seré libre (ibídem: 183).

05

CAPÍTULO

Escribir

Mariela Rosas
Profesora de
Educación Especial

En primer lugar, hay que escribir, naturalmente. Luego, hay que seguir escribiendo. Incluso cuando no le interese a nadie, incluso cuando tenemos la impresión de que nunca interesará a nadie. Incluso cuando los manuscritos se acumulan en los cajones y los olvidamos para escribir otros.

Agota Kristof

Escribir, pasado

Creo pertenecer a aquellos tiempos –reales o no, qué importa ya– en que creíamos o deseábamos, como lo escribe Bernhard Schlink (2007), que todo lo bueno era también verdadero y hermoso, y lo malo era falso y feo.

Con el paso de los años me negué a pensarlo de otro modo, aunque el mundo se obstinó en presentarse también en su falsedad y fealdad y lo bueno dejaba de ser bondadoso y bello, acorralado por la insistencia de las bombas, la humillación y la hipocresía:

> *De pequeño imaginaba que las montañas eran como espasmos de los suelos, que el mar se movía siguiendo las secretas instrucciones de los peces, que el tiempo no pasaba si cerrábamos los puños y que los padres nunca cambiarían su cuerpo ni su voz. Creía –como lo hacen los pájaros detenidos en el viento o las piedras inconmovibles a los costados del río– que la vida era la infinita pausa entre un nacimiento que no se puede olvidar y la propia muerte que no se puede recordar. De las torpes verdades sólo me di cuenta tres gritos después y seis lluvias interminables más tarde* (Skliar, 2014: 115).

Con el pasar del tiempo, uno va perdiendo precisiones acerca de cuál es el problema, si es que lo hay, y de quién es, si es que es de alguien: si de lo que sobreviene como indicio de inevitable progreso –esa flecha tensa que nos impulsa hacia delante, es decir, al pie de un acantilado y luego a la muerte–, si de la rebeldía frente a un tiempo que acomete contra todo vestigio del pasado o de quien envejece y se siente palidecer por sus nuevas y definitivas ignorancias.

O es que simplemente habrá que encogerse de hombros y decir "así son las cosas". Pero ya sabemos qué ocurre cuando alguien con voz rendida piensa que "así son las cosas": toda redondez se vuelve terco cuadrado, la lluvia fina se hace torrencial, los senderos se tornan fronteras y la ternura demora demasiado en regresar. Ocurre exactamente lo mismo que cuando decimos que algo es "normal": "Un fruto se seca y se arroja desde lo alto de un árbol, un niño se adormece sin desearlo y una conversación queda interrumpida para siempre" (ibídem: 30).

El envejecimiento ya no reconoce edades –hasta algunos niños parecen hoy envejecer más de prisa o estar ya avejentados– y esto ocurre por diferentes motivos: se envejece cuando de pequeños nos perdemos en una gran ciudad, o cuando el primer amor ha dicho que no para siempre, o cuando nuestros padres se enferman y comienzan la despiadada partida, o cuando somos jóvenes y nos dicen que no hay tiempo para perder en "naderías" o "tonterías", o cuando el mundo, este mundo –el de la híper-tecnología, la híper-publicidad, el híper-consumo y la híper-educación –entendida como la capacitación para el híper-consumo, para la híper-tecnología y la híper-publicidad–, nos fuerza a ir detrás sólo de las novedades efímeras y febriles que brillan como espejitos de colores, mientras arrancan de nosotros algunos de nuestros mejores tesoros: cierta atmósfera del pasado, la calma, la rebelión, la poesía, la imaginación, la intensidad de un instante, la conversación, la lectura.

Quizá el reinado de las novedades no sea otra cosa que el exilio de la contemporaneidad: el abandono paulatino de la angustia existencial –individual y colectiva– en pos de una cierta satisfacción inmediata y fugaz, que no logra nunca apaciguar la condición primera de la humanidad, su soledad, ni su desenlace ulterior, nuestra inefable mortandad.

En medio de la batalla entre el sosiego pueril y el desasosiego extremo, parece haberse perdido ese cierto hilo invisible que daba sentido a la existencia en comunidad –un hilo siempre frágil, siempre precario, siempre caótico–: la experiencia no banal del tiempo o, para mejor decir, la experiencia del riesgo en la percepción y filiación del tiempo a lo largo de las distintas generaciones.

Los ancianos, las abuelos y las abuelas, eran la encarnación de ese relato que posibilitaba –hasta no hace mucho tiempo– transitar por las palabras claras y oscuras de la existencia y la experiencia: pasearse con miedo y asombro por las tinieblas de otras épocas, fundar las horas entremezcladas del enseñar, el aprender, la memoria, la literatura, en fin, la sensación del mundo más allá de nosotros mismos; el mundo fuera, la percepción de lo ajeno y lo lejano a partir de un vínculo propio y cercano.

Como bien se sabe, la idea del consejo de ancianos ha sido prácticamente borrada de la faz de la tierra –aunque aún insiste en permanecer dentro de ciertos rituales de algunas tribus y en la reencarnación de esa figura fantástica de otras épocas: los cuenta-cuentos y los narradores orales– pues, en medio de tanta velocidad y voracidad la ancianidad no es vista más que como una alteridad de despojo, improductiva, confinada a la imagen de la desmemoria, el cuerpo insostenible, la ficción alucinatoria y la voz acallada, frente a la cual brota la impaciencia y la impotencia de los demás.

Mi abuelo, por ejemplo, solía hacerme notar que hacemos demasiadas cosas para evitar lo esencial: "¿Qué has hecho hoy?", me preguntaba, luego de un largo sábado en la casa del largo patio. "Un montón de cosas", le respondía animado: "Jugué a la pelota, miré tele, corrí en el parque, me peleé con mi mejor amigo, tomé la chocolatada, subí y bajé escaleras, rompí un vidrio, paseé al perro, imaginé que era Superman o el Avispón verde, pisé una hormiga, y aquí estoy, agotado". "Ya veo", murmuraba, "es increíble todo lo que hiciste para no leer".

Pues bien, este mundo de la prisa sin destino nos envejece a todos, pese a la aparente y desencajada juvenilización de los adultos, de modo más rápido y de forma más brutal que en otros mundos que han existido. A excepción, por supuesto, de los tiempos de guerra, poblaciones des-

plazadas, campos de concentración, aniquilamiento y exterminio: por una parte adultizando la infancia, convirtiéndola en cómplice de la sobreabundancia de objetos sin importancia o de su carencia absoluta y, por otra, forzándonos a los adultos a desprendernos de toda sensibilidad por lo contemporáneo, sujetándonos así a la vida estrecha de lo actual, la vida de lo más reciente, de lo último o anteúltimo, de la novedad, el grito de la moda –ese grito absolutamente distinto al de Munch, que aún perdura como la expresión de la angustia existencial y de lo insoportable que resulta la soledad en la civilización occidental.

Este giro de la vida se ha vuelto dramático, por varias razones:

1) Si lo contemporáneo es aquello que nos conmueve (nos hiere, nos perturba, nos sacude), más allá de cuándo y dónde fue producido (aquel libro, aquella pintura, aquella música, aquel paisaje, aquel poema, aquella palabra), lo actual nos fuerza a entrar sin remedio en una cronología antipática que todo lo devora y todo lo desdicha.

2) Si el gesto de educar –tal como entendemos al pasaje público de lo viejo a lo nuevo– consiste justamente en encontrar ese mundo contemporáneo para reunirse y conversar, lo novedoso nos ciega y nos hace perder la huella de otros tiempos, de otras personas, de otros libros, de otros paisajes, de otras palabras.

3) Si encontrarnos y conversar tiene que ver con sentir y pensar nuestro amor y dolor por el mundo y nuestro amor y dolor por los demás, creando un universo más hondo y más largo, lo actual reduce las posibilidades de un trueque de informaciones a propósito de lo más reciente, del modelo-objeto en vigencia, de aquello que reemplaza y mata a lo anteúltimo.

4) Si la lectura forma parte aún hoy un "ideal humanista" –con toda la ambigüedad y peligrosidad que denota esta expresión–, ese ideario se está materializando ahora a través de procesos que llamaríamos bárbaros, siguiendo a Baricco (2008), esto es, con la barbarie del nuevo capitalismo: leer sólo para informarse, apenas para actualizarse, sólo para subrayar un par de conceptos, para el trabajo; leer pura y exclusivamente como un pasaje a través de la mercancía del conocimiento y de la tecnología.

Sin embargo, lo nuevo no necesita masacrar a lo viejo ni ocupar su lugar como si viviéramos en una monarquía secesionista, ni lo viejo quiere decir antiguo o anacrónico o harapiento, ni precisa cambiar de ropas para atraer a los más jóvenes, o suicidarse pues ya nadie le presta la mínima atención.

Es cierto que éstos no son buenos tiempos para la complejidad y la ambigüedad del lenguaje: hay un predomino exagerado de la rapidez y la eficacia en la transmisión y por eso, cada vez más, se van apartando algunas formas de expresión poéticas más rugosas, menos "eficaces".

Sin embargo, no hay ningún motivo por el cual ligar el lenguaje a la prisa o a la urgencia o a la inmediatez. También el lenguaje puede ser una forma de detención, una pausa que sirva para habitar un tiempo hondo, que nos vincule más a la intensidad que a la vorágine de las cronologías.

No se trata tanto de una cuestión de géneros ni de generaciones, sino de esa tensión –tan viva, tan obsesiva– entre el lenguaje de la información que exige premura y consumidores, y el lenguaje literario que intenta hacer respirar de otra manera a sus lectores. O bien, dicho de otro modo, se trata de la distinción entre lectores como consumidores y lectores como cofrades.

Las redes sociales han modificado las formas de escribir y comunicarse y sin duda afectan el acto de leer. Pero por más masivas (y ahora "naturales") que se vuelvan esas prácticas, hay algo en el lenguaje que hace que sobreviva a cualquier intento de fijación o moda. Es verdad que uno puede expresarse en 140 caracteres, pero también es cierto que puede hacerlo por millones.

No hay ninguna razón para asumir una posición definitiva al respecto, pues será el carácter contemporáneo de nuestros cuerpos y nuestra memoria quien resuelva la convivencia o no entre lo nuevo y lo anterior. Y no hace falta descartar formas de escritura en nombre de la novedad: después de todo, se escribe en relación a un vacío aún sin nombre, no para ser "felices".

Escribir, *escribiendo*

Escribir con la lengua que se escucha, no con la que ya se habló.

Es decir, escribir callándose la propia lengua.

Porque la escritura de la lengua que ya se habló –ésa que los soberbios creen propia y apropiada– está infectada por la bruma y las falsas acusaciones, es voraz y muerde, no acaricia: muestra una y otra vez sus garras.

Para escribir hay que acallar la propia lengua que ya se habló.

Esa lengua que ya dijo, que ya nombró, describió, pensó, y que dejó de sentir retirándose –satisfecha de sí misma– al oprobio del orgullo desatento, a la patria de los desafectos.

Para escribir, para que lo humano no sea sólo el vano aleteo de los sustantivos proverbiales –siempre tan altivos– y los adjetivos –siempre tan secos–, habrá que percibir ese sabor amargo que queda en la punta de la lengua cuando la vida o la muerte no pueden ser aprisionadas por las palabras, cuando nada es blanco o es negro, cuando la paciencia ya está perdida, cuando el azote ya castigó y sigue en libertad.

Porque lo que ya se dijo ahora no tiene voz, porque lo que se calla es entonces infinito, y porque lo que se escribirá será, por fuerza, bello y atroz.

Callarse uno todo lo que cree saber, y que el mundo comience su dictado. Silencio.

Se escucha el rugido desdentado de un golpe sobre un niño, la lenta caída del agua en un estanque aún vacío, la espalda contraída de una anciana, aquello que nace y aquello que no debería nacer, todo a la vez, al mismo tiempo.

Sucede que la escritura que ya habló tiene mal de ojo y prefiere la falsa belleza, derecha, erguida y vertical, a la ambigüedad, al destierro, a la sombra curva que deja una herida cuando no se retira, a la pasión desordenada de los cuerpos enrevesados por el murmullo clandestino del sol.

Esa lengua, esos ojos, esa escritura mienten en su intento vano por definir el sentido. ¿Qué sentido hubo en la hoja resecada y olvidada de otoños anteriores? ¿Qué sentido hay en el ultraje de un cuerpo cuyo nombre se aniquila? ¿Qué sentido habrá en la mudez decretada por la ignominia de un jurado?

Mirar es el modo con que decidimos aliviarnos.

Escuchar, en cambio, no tiene remedio.

Por ejemplo: se mira la miseria, se humedecen los ojos, nos encogemos de hombros, cambiamos de ropa, olvidamos el día. Pero si se escuchara al miserable, los oídos parecerían laberintos de aullidos. Se mira la violencia, se enuncia un quejido, decimos "así son las cosas", volvemos al sendero anterior. Sin embargo, si se escuchara un cuerpo violentado, los oídos se sacudirían como si no pudieran quitarse el veneno de los siglos.

Pero escuchar no es una virtud de estos tiempos. O es una virtud llena de trampas: se escucha para retomar solo lo que ya se dijo, lo que ya se habló.

Hay demasiado barullo, como si solo se percibiese la cresta de la ola pero no la explosión de la sal en las entrañas, como si sólo fuéramos visitantes al pie de un acantilado sin percibir la caída irremediable de la ternura y su transparencia.

Si escribiéramos escuchando, entonces la vida no sería solo ese goce indigesto de perfiles, contornos, siluetas, imágenes trastocadas de cuerpos que son puro artificio, pactos secretos entre el dolor, la humillación y lo mezquino.

Si escribiéramos escuchando, entonces la vida no tendría esa apariencia luminosa, novedosa, brillante para nada, y volveríamos a reencontrarnos con el olor, el dolor y la ternura.

Encontraríamos, así, que toda existencia es "claroscura", la existencia indivisible de lo humano, su infinita ambigüedad, la existencia verosímil, la existencia sin más, sin horizonte, pero apasionante y apasionada.

Una existencia que no necesita conmiseración para vivir, que no depende de la misericordia para amar.

Relatos de soledad, de indecisión, de cuerpo, de rebelión, sobre todo rebelión, rebeldía, rebelarse, revuelta, revolverse.

Callarse la propia lengua es escuchar la rebeldía de los otros.

Por eso es que no se trata de darles voz, porque voz ya tienen; es ir, estar y permanecer donde ya hablan, donde ya dicen. Es temblar con una voz que comienza ajena y acaba siendo la única respiración posible.

Y en vez de silencio, en vez de repliegue, en lugar del temor a la palabra seca, del látigo que merece la ignominia, sale la lengua a decir lo que aún no había encontrado nombre, no para nombrarlo, sino para extenderlo, para desplegarlo.

¿Cómo escribir sobre el cuerpo prohibido, lacerado, ignorado, ajusticiado, clandestino? ¿Cómo decir que aquí hay muerte y aquí, también, hay vida?

¿Quién dirá la primera palabra que no sea incertidumbre, cerrazón, sinrazón, destierro?

Soledad, sí. En la desfiguración de una compañía que en vez de acercarse se aleja para gritar más fuerte, para golpear más fuerte, para escaparse para siempre. La diferencia entre poner el cuerpo y quitarlo: quien golpea es siempre forajido y fugitivo.

Indecisión, además. Entre el dolor y el dolor, entre la ceniza y la humareda, entre el cuello ahogado y el cuello sellado.

Cuerpo, por cierto. Que recuerda el amor y se queda amarrado, que se tuerce y se retuerce porque algo, alguien, lo ha violentado.

Y rebelión, sobre todas las cosas.

Porque a la perplejidad le sigue el aullido, porque a la insensatez le continúa el grito, porque nadie sobrevive callándose sobre alambres de púa.

Escribir, escritura

Escribir es haber tomado un rumbo que lleva consigo el eco y el silencio persistente de otros rumbos: ¿qué ha sido de la vida con la escritura, qué hubiera sido de la vida sin ella?

Una travesía de la escritura, de su presencia y de ausencia: la nostalgia efímera que vuelve imposible distinguir qué es –qué ha sido, que sería– la propia vida –ésta, aquí, ahora– entre tantas otras potencias e impotencias de la vida.

Hay un mundo hecho de las cosas que nunca podremos hacer o tocar o pensar. Un mundo que se ha liberado de nuestro camino y que ya no nos aguarda. Un mundo de otros, donde se juntan relámpagos y voces desobedientes a nuestra razón. Esto es, sobre todo, el mundo: un soplo que comienza y sigue, la duración de un temblor nuestro, sin nosotros.

Tomar alguna decisión sobre esta incertidumbre: quizá de eso se trate la extraña elección por la escritura.

Es una pena que algunos llamen "escritura" a una de sus formas más aparentes, a un revestimiento o un encubrimiento o un divertimento. Quiero decir: cada instante es más hondo, mucho menos descriptible y, así, más secreto, más misterioso.

Por eso se escriben cartas desde las cárceles, jeroglíficos sobre las paredes húmedas, adjetivos en los sitios donde la escritura ya no huele, despedidas antes del suicidio, símbolos en los sótanos, rajaduras en el doblez de las páginas, letras parecidas a flores o nubes o pájaros.
La escritura se parece al mundo, a cierto mundo, o a la propia vida, a cierta vida, si la pensáramos desde la infinita reelaboración de su pasado: una suerte de hilo, luego convertido en piedra, más tarde en mármol, después en madera, luego en papel, y después en lo que bien sea o pueda; cada uno de los materiales donde están inscriptas las historias de desconocidos que nos han dejado gestos pequeños, dibujos en el aire, arrugas de la noche o ventiscas del día, para que alguien, yo, por ejemplo, pueda ser quien dice ser o cree ser: una línea curva, inconclusa al nacer, errática al vivir, destinada a perecer y que, mientras tanto, en la duración de la intensidad, escribe y da a escribir, lee y da a leer.

Escribir, formas

Quisiera conservar para mí un pequeñísimo grado de libertad con respecto a las formas preexistentes de la escritura, aunque comprendo que se trata más de una incapacidad que de suficiencia.

Al escribir, a cada momento en que algo parecido a la escritura sobreviene, carezco aún de estructura, de género. Mi escritura llega hasta donde llega mi respiración: es lo único que he podido saber y hacer hasta ahora.

Por supuesto, me he visto en medio de algunas polémicas intrascendentes a este respecto. Intrascendentes porque no tengo una obra sobre mis espaldas como para poder o necesitar encuadrarme. Pero también porque hay algo de fundamentalmente provisorio y precario en lo que escribo.

Hoy –y desde hace un par de años– mi escritura ha tomado esta forma abreviada, fragmentada, de párrafo en párrafo: ¿es el resultado de lo que puedo o más bien de lo que me es imposible hacer de otro modo?

Si lo que escribo es breve, no creo que sea el resultado de una adscripción previa al género. Tengo la sensación de que si los párrafos que escribo no se separaran visualmente y se reunieran unos detrás de otros, ya no habría una cuestión de brevedad. En cierto sentido no encuentro otra cosa que una poética de largo aliento encarnada en una escritura de soplo corto.

Creo que, en mi caso, escribir tiene más que ver con un ejercicio del filosofar que con la disciplina filosófica en sentido estricto. Por supuesto, no niego mis lecturas habituales de filósofos y su presencia manifiesta en mi escritura, pero es que algunos de ellos son precisamente quienes han pulverizado en cierto modo el lenguaje secreto, encriptado, sosegado, ceremonial y hasta desapasionado de su ciencia: entre otros, Nietzsche, al aproximar su escritura al gesto del habla; Deleuze, provocando inmensas grietas de sentido; Derrida, inscribiendo en la escritura la ambigüedad de la palabra, etcétera.

Desde un punto de vista más poético, es imposible sustraerme de la lectura de Roberto Juarroz o de Chantal Maillard o de Philippe Jaccottet o de Ana Blandiana: hay algo de filosófico en ello, en el sentido de una persistente revelación de lo que es incompleto en lo humano.

Como si el filosofar y el poetizar fuesen dos modos solidarios de preguntarse por todo lo que aún es inconfesable.

Escribir, dominio

Es curioso: siempre he pensado que no tengo ninguna propiedad ni potestad sobre la escritura y que mi relación con ella es de pura distracción o bien de pura tensión. Si la muerdo, si la agarro, si sostengo como puedo esa tensión, la escritura se queda conmigo, no se me va, más allá de los resultados. Pero si por alguna razón me torno indiferente, aunque sea por un instante, noto enseguida cierta vacilación, cierta oscuridad, cierto desasosiego.

Durante los años que pasé sin escritura poética, aquello que percibí fue sobre todo una ausencia mía, un desprendimiento de algo de mí, una falta de intensidad en el estar en el mundo, una posición austera de melancolía.

Hubo de existir un revulsivo, un encuentro, una cierta forma de alteridad para sacudir esa letanía. En mi caso fue la lectura de *Hilos* de Chantal Maillard (2007) y el encuentro con la poeta. Su relación con el lenguaje, su presencia, algunas confesiones comunes me devolvieron una forma de respiración que creía haber perdido para siempre.

Quizá lo que creemos que se ha perdido esté a la espera de su búsqueda.

A veces pienso que la escritura se me escapa de las manos, literalmente. Como si escribir fuera una tensión particular, una relación del todo corporal con la lengua. Por supuesto creo que está antes la pregunta acerca de si hay algo para decir, no importa quién lo diga.

No, no creo que se trate de un forzamiento, pero sí de "agarrárselas" con la escritura, cara a cara. Es una relación, si se me permite la expresión, de amorosidad. Cuando una poética ha forzado el lenguaje, cuando lo ha violentado, las palabras resultantes dicen pero no nos dicen, pasan pero no nos pasan, escriben pero no nos inscriben.

> Pienso ahora en aquello que Hèléne Cixous cuenta en *La llegada a la escritura*: Lo que quiere fluir, es soplo. Y no de cualquier manera. El soplo "quiere" una forma. "¡Escribime! Un día me suplica, otro me amenaza. "¿Me vas a escribir o no?". Esta es, también, mi experiencia: a veces la escritura me suplica y me amenaza con escribir; otras veces, nada me dice, ni siquiera se da cuenta de que existo (Cixous, 2006: 7).

Sin extrañamiento, sin perplejidad y, en cierto modo, sin el desvanecimiento del "yo", no podría pensar en la escritura de lo poético. Tener dominio del lenguaje no deja de ser una ilusión, una creencia, pero también una traición hacia uno mismo.

¿Qué anima a la escritura? ¿Qué origina el gesto del escribir sino esa extraña necesidad de traducir como se pueda aquello que excede a la razón, lo que provoca zozobra, lo que desborda, lo que se ignora y se seguirá ignorando?

Lo ajeno, lo otro, es también la distancia necesaria para que algo ocurra: si todo fuera interioridad, si todo tuviera que ver con lo que forma parte de mí y es mi reino, si cada escritura procede de una voz certera y confesional, ¿dónde está la extrañeza de lo diferente, de lo que no se repite, de lo que es contingente? ¿Cómo sería posible escribir sin sentir de verdad que es posible mirar, como decía Pessoa, como si fuera por primera vez?

A mi modo de ver, la escritura poética supone una pérdida del control, que las palabras hagan su travesía en mí, que mi cuerpo sea el hogar del lenguaje. Y, como se sabe, toda morada supone hospitalidad y hostilidad, encuentro y desencuentro.

Pero no siento a priori que alguien necesite que algo le sea dicho y, aún menos, que seré yo quien lo diga. Tampoco pienso que hay que hacer transparente el mundo para que otros lo comprendan. Carezco de esa vitalidad impune. No asumo como propia ninguna noción de posible "misión" para la escritura. Pero no dejo de pensar que el mundo ocurre entre brumas y que estamos siempre expuestos, desde una desnudez extrema. Lo que nos desborda es lo incomprensible y el lugar de fragilidad en el que nos encontramos.

Hace poco escribí:

> Nadie me ha pedido estas palabras. Lo que dicen no proviene ni de un rostro, ni de un recuerdo confundido por el tiempo, ni de ninguna herida expuesta. Se escriben porque sí, porque existe el mientras tanto, porque hay cosas que no son ni están dentro o fuera; son como ese llanto o esa risa que no viene a cuento de nada; hábitos como señuelos de la soledad o como imágenes que se quedaron huérfanas. Hay palabras que se arrojan al aire, palabras que se amarran al suelo y otras que no dicen nada. Sin embargo, alguien podría suponer que son estas las palabras que esperaba, lo que es completamente cierto. Como si llegaran de otro sitio, de otra época. Como si no tuvieran destino, pero sí destinatarios. Palabras que al leerlas crean, entonces, una curiosa memoria nuestra: los trazos de los nombres y de los pájaros, la infancia que se esconde para no ser descubierta, los abuelos que por la noche regresan. A nadie, a ninguno escribo. A nadie, a ninguno, nunca, le diré qué hay que hacer, cómo soñar, de que lado del sol o de la montaña está su mundo. Porque de cada uno es el silencio. Y de cualquiera podrían ser estas palabras.

En la escritura hay, así, un destinatario sin destino cierto; no se escribe para nada sino para alguien: no ya a mí, a mis dudas, a mis fantasmas, sino hacia aquellos a quienes la escritura les recordará que el lenguaje tiene una porción de certeza y el resto de incertidumbre.

Escribir, punta de la lengua

Dice Pascal Quignard:

> Todos los nombres están *sur le bout de la langue*, en la punta de la lengua. El arte consiste en saber convocarlos cuando es necesario (...). La mano que escribe es más bien una mano que hurga en el lenguaje que falta, que avanza a tientas hacia el lenguaje que sobrevive, que se crispa, se exaspera, que lo mendiga de la punta de los dedos (Quignard, 2006: 9).

Cito este fragmento porque ese fenómeno me ocurre a diario y en dos sentidos bien diferentes: a veces me descubro, inadvertido, hablando solo, pronunciando sonidos, realizando gestos sin motivo alguno. Cuando me doy cuenta, es que quizá estaba intentando encontrar una cierta sonoridad a una idea que pugnaba por hallar su forma en el lenguaje, en la escritura. La calma sobreviene después, pero primero está esa crispación que se expresa en los movimientos involuntarios y que da rodeos alrededor de la lengua.

En otro sentido, me ha sucedido a veces que, al compartir ciertos fragmentos o párrafos en las redes sociales, algunas personas expresan aquello de "Quería decir exactamente eso y no sabía cómo" o bien la tentación de los lectores en producir variaciones mínimas sobre lo que escribo: "Yo hubiera puesto aquella palabra un poco más allá o más acá".

Leer lo que se ha escrito es encontrarse de frente a aquello que, aun sin saberlo, estaba a punto de decirse o de callarse.

A eso llamo la comunión de la punta de la lengua, en la punta de la lengua.

Escribir, percepción

Lo primero es el cuerpo, lo que el cuerpo no puede dejar de sentir, ni escuchar, ni mirar, ni pensar, ni decir, ni decirse.

En cierta manera, creo en un lenguaje habitado por dentro y no apenas revestido por fuera. Como la piel, también el lenguaje toma a veces la forma de un latido cardíaco o de una agitación del respirar o de un extraño y persistente movimiento; otras veces, se convierte en muralla, en defensa, en contención.

Me gustaría no utilizar el lenguaje solo como recubrimiento o encubrimiento de la vida. Quisiera ser capaz de un lenguaje como sentido y no solo en lo que puede parecerse a un cierto sensualismo.

El lenguaje como desorden, como desobediencia, como una suerte de rebelión frente a un mundo que cada vez nos envejece más de prisa.

Un lenguaje a flor de piel, o una piel a flor de lenguaje.

Escribir, notas sueltas

Escribir, también se escribe de rodillas. No acuclillado. Ni inclinado. De rodillas, como pidiendo perdón a todo lo que no será nombrado. Sin embargo, lo innombrable es lo que induce y seduce a la escritura, una y otra vez, tocando con la punta de la lengua lo que está fuera de la lengua. Escribir es merodear con la voz todas esas palabras deseosas de silencio.

Escribo. Entro a las palabras como un niño al centro revulsivo del océano. Miro cada uno de los pasos que me pasan, me detiene cada sombra que no es mía, afirmo el gesto de los vivos y de los muertos que me enseñaron a hablar. Soy un efecto de cada palabra que escucho. El defecto de todo lo que no alcanzo a oír.

Escribo para pronunciar esas palabras que son despojos de la sangre fría. Para no mirar con ojos de águila sino de esfera. Para inventar lo que acaba de descubrirme desnudo. Para espantar al dolor sin confrontarlo. Escribo para anochecer en día y para madrugar en tarde. Escribo pisando arenas movedizas y nubes a la deriva. Escribo para confesar lo inoportuno. Para darle lentitud a la quimera. Para hablar con las almas en tumbas, con cada lirio, con los vagabundos y sus perros. Escribo para imaginar lo que aún no he sido. Para escapar de mí y pocas veces reencontrarme. Escribo para amar lo insoportable.

Escribo para desconocidos como si yo fuera un pianista de hotel, un viejo guionista de radio, un aún más viejo empleado de telégrafos, un fogonero de un tren que no sabe cuál es la partida y cuál el destino. Un enano de circo, en esos días en que no hay función.

Aquello que se escribe, se deja. Dejar quiere decir abandonar, apartar. Pero también donar, dar. Dejo una palabra para que te quedes a mi lado o para que te quedaras si quisieras o para perder la palabra o para que me pierdas de vista. Escribir es hacer que las palabras decidan sobre su propia mirada.

Todo lo que quisiera escribir está aquí, en el sonido que todavía es aire previo, gesto de piel desnuda. Luego el mundo es una pasión desordenada y ya se sabe lo que ocurre: las palabras se distraen, danzan, desacuerdan con todo punto de partida. El lenguaje sale a conversar con desconocidos; el lenguaje es una voz que escucha. Las palabras concluyen a su modo.

Escribo porque no comprendo. Para repetir una y otra vez esa encrucijada de palabras con la que no logro descifrar el tiempo. Escribo para recordar sonidos que de otro modo se perderían en el lodo vertical de la memoria. Para invocar y provocar gestos de amor de los que no soy capaz si no escribiera. Escribo porque al despertarme quisiera agradecer los ojos abiertos. Para mirar de pie lo que está demasiado lejos. Para escuchar qué es lo que ha quedado en la punta de la lengua. Escribo para renunciar al abandono y para tocar con las manos sigilosas la espalda tibia de alguien que aún no ha muerto. Para que la noche no sea siempre tarde. Para adelantar la piel y para demorarla. Escribo. Y aún no soy capaz de decir nada.

Escribir. Para que la lengua no muera. Para que la lengua que pronuncia su lengua no se envenene a sí misma.

06

CAPÍTULO

Aprender

El maestro: –¿Y cómo aprendemos, entonces?
Ernesto: –Aprendemos cuando queremos aprender, señor.
El maestro: –¿Y cuando no queremos aprender?
Ernesto: –Cuando no se quiere aprender, no vale la pena aprender.

Marguerite Duras

Aprender, fragilidad

Quién sabe si al principio no era la fragilidad.

Al principio y, claro está, un poco antes del final.

O durante todo aquello que está entre el principio y el final, y que algunos llaman vida, mundo, existencia, devenir.

Si eso que llamamos vida comienza con un "Érase una vez" y culmina cada vez que alguien "se da cuenta" de algo, todo lo que está en medio es pura fragilidad.

No la fragilidad del individuo aislado, la de su alma o la de su espíritu, sino la de su cuerpo. Un cuerpo cuyo límite interior es la soledad, esa soledad que se parece a su patria, y cuyo límite exterior es la comunidad porosa, los cuerpos pacientes e impacientes que celebran, se reúnen, padecen, se mueven por las calles, conversan y se callan.

Un cuerpo solitario y multitudinario, singular y grupal que, más allá de toda entelequia sobre su configuración o contorno, no hace más que resonar sus huesos, someterse a la deriva de la piel y decir o callar lo que bien o mal puede.

Un cuerpo de frío, de sueño, de memoria y de olvido, de desorden, apasionado y aprisionado entre deseos de sentir y percibir, y desfallecimientos y reanimación entre su potencia e impotencia.

En la duración de la fragilidad está la posibilidad de contarnos algo, de narrar lo perdido y reencontrado, de volver a sentir la lengua materna como aquella que es fecunda y ventral, sí, pero sobre todo perceptiva, ancestral, pragmática y ética; una lengua a-gramática, llena de impurezas sensitivas, en fin, metafórica: la lengua del arte y de la infancia, la que se equivoca, la lengua del cuerpo junto a otros cuerpos en una escena de desequilibrios e inestabilidades jamás previstos de antemano.

Se dice que lo frágil es la facilidad de una cosa para romperse, su propia debilidad para deteriorarse; se dice, además, que es lo opuesto a la tenacidad, esa torpe virtud de los objetos y de las personas que insisten en no quebrarse.

Diremos, en cambio, que la única propiedad de lo frágil es encontrarse con otras fragilidades en el reino de la pasión, o de la imaginación o bien de la ficción, es decir: hacer otras vidas, quitarse del lenguaje infectado de los poderes, eludir toda absurda convención de normalidad, evitar la cruel sensatez de las cronologías.

Eso es el teatro, se dirá, o la poesía, o la pintura, o la música.

Sí, es verdad: la fragilidad, esa débil y sonora intimidad de cada una, de cada uno, no desea otra cosa que experimentar lo pequeño más allá de toda verdad altisonante, más allá de toda fácil somnolencia, en ese umbral impreciso que a veces existe entre lo que creemos ser y el modo en que esa creencia se torna gesto, acción, sentido, potencia, y que retorna, eternamente, a su posible rotura.

El mundo de lo frágil –si acaso algo así existiese– no obedece a una justificación ni a una teoría sino a un conjunto impreciso de percepciones: en esa "patria gestual" se encontrarían más niños, más ancianos, más animales, más versos, más lluvias, más ignorancias, más desconsuelo, más árboles que tiendas, tránsito, urgencias, rápida desilusión, y flores aplastadas por calzados de última moda.

Ese reino mínimo de la fragilidad sostiene una pregunta que de otro modo sería inaudible, disimulada por una risa burlona: la del saber intangible de la muerte que crea, así, una bella desesperación por vivir. De modo paradojal, en esa otra vida donde la realidad es el suicidio del deseo y la pasión, todo parece olvidarse de la muerte y la vida no es otra cosa que un formulario desteñido, escrito por los mercaderes del abandono, la hipocresía y la humillación.

Pero lo frágil no siempre tiene que ver con el padecimiento o la debilidad o la naturaleza implacable de lo vulnerable, aunque a veces sea ese su inevitable punto de partida y su conclusión: es, sobre todo, la duración de un instante inmedible que abisma las reacciones premeditadas, impide la palabra automática y encuentra en lo efímero su única potestad para pensar y sentir.

Como si la fragilidad fuese un hueco cavado a mano en un cuenco de barro inestable a punto de resquebrajarse; el vidrio entero con su posible rajadura, la tierra que se supone firme en medio del mar y de los pantanales.

Y aún más: la fragilidad como aquello que expresa la cualidad de la vida. Ni el orden, ni la soledad, ni el deseo, ni la muerte. La fragilidad como el encanto singular con el que nos presentamos delante de los otros y del mundo:

> En la vida hay una especie de torpeza, de fragilidad física, de constitución débil, de tartamudeo vital que constituye el encanto de cada uno (...). Y lo que se afirma a través de cada frágil combinación es una capacidad de vida, con una fuerza, una obstinación, una perseverancia en el ser sin igual (Deleuze, 2004: 9).

Si en el principio es la fragilidad, el resto del relato está aún por escribirse. O inscribirse. O callarse. Pues moriremos, y esta frase no es una señal para el encogimiento de hombros, ni siquiera alude a un orden natural de la vida que divide maliciosamente a la mala y la buena suerte. Morir es, por el contrario, el titubeo del tiempo que nuestros cuerpos, para vivir, necesitan comenzar a pronunciar.

Aprender, evaluar

Cualquier operativo en torno del aprender es, en principio y ante todo, un doloroso fraude. Porque, ¿en qué momento el deseo de enseñar se transformó en una profesión del evaluar? ¿Y alguien cree, de verdad, que se puede determinar y, más aún, comprender lo verdaderamente aprendido a través de un examen estandarizado?

Somos responsables por lo que enseñamos. El aprendizaje es, siempre, del otro. A su tiempo y a su modo. Generalmente meses y años después. Y de modo diferente a lo enseñado.

Aprender es un enigma, desde los tiempos de Sócrates hasta la fecha.

Ni el microscopio en el cerebro ni las pruebas modernas pueden desdecir aquello de que nadie sabe nunca cómo se llega a ser un buen filósofo, un buen matemático, una buena médica, una buena persona.

Enseñemos, sí, y deseemos con todo el cuerpo que haya aprendizajes, incluso aunque sean completamente diferentes de los esperados. O, sobre todo, por esa razón.

Basta de crear monstruos para reformar a los demás.

Basta de creer que así, evaluando y evaluando, estaremos en paz con nosotros mismos.

Aprender, soledad

Es una experiencia común incluso para aquellos que lo ignoran o lo disimulan: la soledad encoge los hombros, o asfixia el alma, o recoge las cenizas de la existencia, o desata los deseos de apartarse del barullo del mundo y de la sociedad.

La alternativa al encogimiento o el recogimiento no es interesante, sobre todo si se pronuncia la soledad con otras palabras que todo lo empeoran: agobio, pena, desánimo, ausencia, exilio, dolencia, suicidio.

La educación, por lo general, sospecha de la soledad de los niños y de los jóvenes; quizá la literatura "mejore" la soledad o la soledad "mejore" la literatura, aunque ni una ni la otra son ciencias exactas, y mejorar no es una palabra que pueda pronunciarse sin una cierta duda.

Lo cierto es que la experiencia literaria, escrita o leída, es una experiencia de soledad: lo confiesan sin secreto quienes se apartan por horas o décadas y preferirían no ser interrumpidos, quienes permanecen siglos detenidos entre fragmentos o textos abandonados a su propia suerte, quienes sin buscar específicamente nada recorren el laberinto o la travesía no exentos de peligro.

Apartarse hacia la soledad, apartar la soledad: esta es otra forma de comprender los límites que dividen o fragmentan o distinguen la experiencia humana. En ese sentido, la soledad podría ser un principio, un punto de partida, una patria, un refugio, una guarida, el propio cuerpo, algo parecido a una atmósfera, a una tonalidad que será siempre irrepetible, imprevisible, indefinida.

Michel de Montaigne solía encerrarse en una de las torres de su castillo fortificado para quedarse a solas con la lectura y la escritura, y desobedecer así los mandatos de la sociedad y la tiranía del tiempo utilitario.

Toda soledad es, para Montaigne, lo contrario de la ocupación, del ocuparse. Cada uno de los hábitos del mundo, los más cotidianos y los más palaciegos, los más familiares y los más políticos, se vuelven un estorbo para el deseo del vivir a solas, sin cuidados y agradablemente.

Su soledad es, así, una ambición y una voluntad: la de huir de la sociedad para quedarse con los brazos sueltos y libres. Y también es una virtud: poder estar solo, si de verdad se pudiera escoger, si de verdad existiera el libre albedrío, escapándose del tedio y la insistencia de los vicios de una obligada discusión sin tregua, de una extenuante participación en la vida social.

Hasta los sitios más recónditos se yergue, inapelable, la sombra del peso de la compañía, y no basta con viajar hasta el otro lado del mundo, cambiar de sitio a cada instante, ocultarse de las conversaciones o de las tareas innecesarias: habrá entonces que apartarse, sí, de esas convenciones en las que un ser se hunde a sí mismo, para tomar pose de uno y recogerse, replegarse, desafiliarse del hastío.

La soledad verdadera como aislamiento, sí, como un asilo para el goce, la dicha únicamente personal, la prescindencia de lo vacuo y de las personas, "el arte de vivir de acuerdo a nuestra satisfacción" (Montaigne, 2007: 209); un desprendimiento de los lazos que nos sujetan a los caprichos, las preocupaciones, los humores y malhumores de los demás.

La simpatía por esta idea de soledad se ve amenazada por su acentuado romanticismo, por la liviandad extrema de una atmósfera en demasía noble, burguesa, aristocrática. Se trataría, pues, de elegir los tesoros convenientes para el alma individual y resguardarlos de toda intemperie provocada por otros, ocultarlos en un lugar que nadie conozca, guardarlos en una suerte de trastienda donde la única traición posible fuera la de uno para consigo mismo: nada ni nadie –los bienes materiales, la influencia ajena, o bien la moral– deberían ser culpados si no somos, cada uno de nosotros, capaces de ser nuestra propia compañía, y permanecer y discurrir en su interior.

A la soledad solo le preocupa la muerte, escribe Montaigne, y es por ello que no valdría la pena ocuparse de cosas inferiores a ella, ni romperse la cabeza con un peso desmesurado sobre los hombros, y ni siquiera pedir prestado algún interés o servicio de otro hombre.

Dedicar la existencia a lo que realmente importa, despidiéndonos de toda nimiedad inservible: la soledad de aquellos que han dedicado su vida para consagrarse al espíritu del mundo. Aprender de Sócrates:

que los más jóvenes se instruyan, que los hombres adultos dediquen su tiempo al bien y que los ancianos vivan al fin libres, despojados de toda obligación.

Después de todo, ¿por qué hacer caso a las accidentales y azarosas influencias del exterior, que no hacen más que trabar el grato destino de calma y tranquilidad? ¿Para qué someterse al poder riguroso del ojo vigilante, que condiciona y dirige nuestras acciones hacia una vida de tormentos?

El retiro es absoluto y sincero, lejos de toda ambición, huyendo de la vana gloria, sosteniéndose en el verdadero camino del retiro, que no es otro que aquel de "contentaros de vosotros mismos, en no buscar nada que de vosotros no provenga, en detener y sujetar vuestra alma en el recogimiento, donde pueda encontrar su encanto" (ibídem, 211).

Aprender, *darse cuenta*

Ningún tecnicismo científico ni ninguna expresión sofisticada pueden sustraernos del hecho de que aún no disponemos de alguna noción honesta sobre el aprender, a no ser el "darse cuenta".

El "darse cuenta" está inscripto en nuestras biografías, no en un concepto rígido y enjaulado. Si algo aprendemos, sobre todo cuando se trata de las cosas más importantes de la vida –por ejemplo, aprender el silencio, la muerte, el amor, la amistad, la lectura, el paso del tiempo, la belleza, la miseria– es cuando nos "damos cuenta" de ello, y para "darnos cuenta" necesitamos tiempo, espacio, soledad.

"Darse cuenta" es el segundo más bello y más agónico de la vida. No puede evaluarse, ni medirse, ni normalizarse, ni detenerse, ni olvidarse.

Nuestras vidas están narradas por todos aquellos momentos en que nos "dimos cuenta", aunque ese "darse cuenta" fuese demasiado pronto, aunque fuese demasiado tarde.

Por más que durante toda la vida nos hayan hablado de la importancia del amor, de la trascendencia de la lectura, de la relevancia de la po-

lítica, aprendemos sólo en ese instante en que nos damos cuenta en nosotros mismos, sí, de cada cosa y de todo ello.

Para aprender –para amar, para mirar el rostro de lo bueno y de lo terrible, para apreciar lo bello y lo horrendo del mundo– hay que crear espacios y tiempos de intimidad, de soledad, dejarnos un poco en paz y que todos tengamos la posibilidad de "darnos cuenta", sin reprobaciones y sin violencia.

No vernos forzados a aprender por otras razones o por otros lenguajes impropios, que nos obligan a darnos cuenta pero sin nuestra presencia: un aprendizaje sin nuestro cuerpo, sin nuestra biografía, es una fórmula vacía, seca.

Aprender es "darse cuenta", sí.

Aprender, poesía

¿De qué está hecha la materia de la poesía? ¿Es, acaso, materia? ¿Como la piedra, como el mar, como el acero fundido o como la escurridiza arena? ¿Tiene cuerpo, procedencia y finalidad? ¿O todo lo que allí vemos, escuchamos, percibimos, pensamos, ha sido, es, y seguirá siendo una misteriosa mezcla de sonidos y tiempo, instantes detenidos más allá de sus propias fuerzas, la sensible inutilidad de lo mínimo, palabras que parecen decaídas y se levantan, de pronto, bajo la forma de voces frescas o renacidas?

Algunos dirían: todo lo que hay en la poesía no deja de ser un intento vano –el único que conocemos– por ascender al paraíso y descender a los infiernos.

Otros imaginan: un artificio del lenguaje situado a los costados del diafragma, el espacio que precede a la respiración cuando el aire es creado.

Otros, aún, piensan: el secreto mayúsculo que se confiesa a un destinatario desconocido.

Otros perciben, todavía: el único modo –audible y visible– de dar sobrevida al lenguaje.

Lo cierto es que todo poema se escribe con silencios y ruidos.

El silencio es una utopía impracticable y con la poesía se debería dejar una marca de la escritura, sin escritura: una sucesión de sustantivos que se caerán en el abismo mientras no haya ese aire –tan torpe, tan estrecho, tan necio– para los adjetivos. No, no hay poema; un poema no se prepara sino en su propia escritura, el instante en que es imposible otro instante.

Por eso la poesía no es un saber luminoso, sino un sabor extraño, casi ácido: ¿a qué saben la ignominia, el desamor, la niña que se pierde en el anochecer del parque, los frutos aplastados sobre el suelo, el retraso de una estrella, el hueso astillado, la incapacidad del pensamiento?

Es tanta la existencia –y son tan pocas las palabras– que un poema debería descubrirse en el universo de sonidos que parecen familiares y absolutamente excéntricos: nos hablan a nosotros, claramente, sordamente, sabiamente, como si nos reconocieran en medio de una multitud. Nos hacen individuo, singularidad, pero también nos expulsan de la parsimonia, nos empujan y envuelven como un movimiento marítimo cuyo centro de gravedad es la tormenta interior: un tormento contra la falaz serenidad en un mundo indispuesto.

El poema se escribe en el presente, y el presente está en el cuerpo: ése es el único instante en que mirar no quiere decir juzgar, interpretar, interpelar, comprender; se trata de la única vez en que escuchar querrá decir dejar pasar, dar paso uno a uno los sonidos de lo hasta ahora ausente. Y la piel recibe, sin transformar una sensación en sentimiento, pasión en paisaje, padecimiento en sufrimiento.

Si de verdad es posible creer en la poesía que está en el presente como único tiempo, entonces quedará apenas una forma de conjugarla: el gerundio –estar percibiendo, estar siendo, estar escribiendo–, y dejar de estarlo, como esos pájaros que pasan de rama en rama a la espera de una luz distinta y efímera.

Una poesía es como un caracol en la pared, que sube o desciende lentamente, y que crea un rastro de sonidos apenas audibles en una travesía despareja y desatenta; una poesía que en vez de gritar, nos recuerda aquello que nunca deberíamos haber perdido de vista: la infancia de la atención, del cuerpo, del tiempo, del lenguaje.

La poesía está hecha de todo aquello que se quiebra por nada, lo inservible, lo que dura poco menos que un instante que ya es mínimo, lo que deshecha la civilización del oro, la mercancía y la blasfemia, incluso lo que no se recuerda demasiado, lo mínimo, lo impar, lo insuficiente, el zapato suelto, lo incompleto, lo débil, la manzana a medio comer, la fragilidad del tiempo, de la sílaba y de la arena, lo dócil, lo que no se pronuncia porque todavía no es palabra, lo que no se calla porque por ahora no es silencio, el árbol o la flor; en fin, el mundo sin falsas apariencias.

Por ello, no hay más remedio que escribir sobre la duración del durante; ni un ensayo, ni una historia, ni una escena: "La duración insta a escribir un poema" (Handke, 2003: 311).

Aprender, distancia

Nos han dicho que debemos estar próximos, e incluso ser prójimos.

Pero nadie nos ha enseñado cómo hacer para ausentarnos, para distanciarnos, para dejar a la gente tranquila, en su propio espacio, con sus incertidumbres.

No nos han enseñado, pero de algún modo lo aprendimos.

Si queremos que alguien lea hay que dejarlo en paz, justamente para que lea, y la única proximidad será la del libro –o cualquiera de sus sucedáneos–.

Así como en la lectura, también en el educar el dejar en paz es un arte tan difícil como esencial: dejarnos en paz, para que algo como un reencuentro y una conversación posterior valgan la pena.

Aprender, humillar

Claro está que hay gestos irreconciliables: el juzgar, la violencia de la lengua desatada, el vozarrón, el desprecio, la burla sobre el cuerpo del débil y la nula voluntad de escuchar.

También hay gestos indiferentes: ponerse de espaldas, mirar hacia otro lado, ocultar la farsa, disimular el dolor del mundo, insistir con la torpe felicidad individual en medio de lo trágico.

Sin embargo, de gestos suaves, algo decididos y a la vez frágiles se hace la vida: acompañar, habilitar, abrigar, convidar, hospedar, titubear, añorar cierta alegría aun en medio de un campo de batallas.

Yo prefiero la vida de gestos frágiles, por verdadera.

Y no la vida de los gestos ampulosos, pero ausente.

Aprender, mundo, vida

Ya se ve que el mundo toma sus decisiones, y que nuestras vidas quedan afectadas por esa voracidad insaciable de mercado y consumo.

A veces creo que el único paliativo que tenemos para protegernos de ese mundo horroroso es cuidarnos la vida.

Y pienso que hasta hace no demasiado tiempo "mundo" y "vida" formaban un par indivisible: hacer un mundo mejor significaba vivir mejor; vivir mejor suponía hacer un mundo mejor.

Ahora dudo: ¿someterse a la lógica implacable y venenosa de este mundo supondrá acaso una vida buena? ¿O será lo contrario?

Habrá que cuidarse del mundo para, quizá, poder vivir nuestras vidas.

Aprender, narrar

Los cuentos se acaban el día en que la ansiedad por las cantidades, por los cuántos, se adueña de los días y los sueños.

Todo lo que se escucha a partir de allí se vuelve una pregunta por las cantidades, como si lo que interesara de verdad no fuesen las causas, las incertidumbres, los titubeos y las consecuencias, sino las composiciones numéricas de las cosas.

¿Es posible, acaso, saber cuántas olas caben en un mar, cuántos minutos hacen la diversión del juego, cuánta oscuridad define la penumbra, cuántos hombres son necesarios para beber y conversar, para cuántas montañas habrá suficientes nubes, cuántos silencios componen una caricia, cuántas palabras componen un relato?

Cuando se acaban los cuentos, el mundo se ve como carencia o abundancia, ya no se puede divisar el límite entre los individuos y algo, alguien, nos impide entender que, a veces, las unidades, los elementos, no se suman ni se restan: se aman o nos son indiferentes.

07

CAPÍTULO

Alteridad

La soledad me desconsuela; la compañía me oprime. La presencia de otra persona me desorienta los pensamientos; sueño su presencia con una distracción especial, que toda mi atención analítica no consigue definir.

Fernando Pessoa

Alteridad, maestro

Decía María Zambrano (2007) que un maestro es aquel delante de quien es posible hacerse preguntas. Por eso mismo no creo en absoluto en esa figura desplazada o confinada de los maestros hacia una suerte de mediación, apenas y únicamente, entre los estudiantes y la información.

Quizá haya en mí, todavía, una posición algo envejecida con respecto no ya a las tecnologías de una época particular (en todo caso, también un libro es una tecnología de esta época) sino a la "tecnificación" educativa que solo admite la novedad como contenido y el conocimiento lucrativo como saber.

Aquello que está en juego en la educación no es tanto el hecho de estar actualizados, sino el poder realizar las experiencias más importantes de nuestras biografías, aquellas que luego recordaremos todo el tiempo: diferenciar el mundo de la vida o, dicho de otro modo, la posibilidad de reconocer en el mundo aquellos espacios y tiempos en los que sea posible aprender otras formas de vivir, de poder cambiar la suerte de

aquellos que han venido al mundo con "mala suerte", de crear comunidad y crear singularidad a la vez.

Si fuera más estricto en mi respuesta a esta cuestión, diría aún: por lo que sabemos, los estudiantes no esperan de nosotros que sepamos lo mismo que ellos creen ya saber, sino que, a la hora de tomar la palabra, digamos algo que "sepamos" o bien, que no lo es mismo, algo que valga la pena ser dicho.

Y ese "decir algo que valga la pena" es introducir una brecha, una paradoja, un orificio, una contradicción; en síntesis, la tarea del maestro sigue siendo, siempre lo ha sido, la de ser y provocar alteridad.

Alteridad de vidas y de mundos, alteridad de tiempos e instantes, alteridad de ficción y realidad. Alteridad, aquí, no es oposición ni rechazo; más bien se trata de un arte de la multiplicidad y de sus pliegues. Perturbar, sí, aquello que en cierto momento es considerado como normal y natural, ofrecer un borde que no se ha tocado, una rugosidad que no se ha percibido, una potencia que aún no ha sido definida.

Alteridad, individuo

"Individuo", una de las palabras más inhóspitas que suele escucharse o pronunciarse, ese ser aparente, que parece ya identificado, amarrado al suelo, al que tantas páginas se le han dedicado casi sin rozarlo, casi sin mirarlo ni escucharlo. Ese sujeto común, sin rostro, sin gestualidad concreta, está partido, o ha partido, o está oculto, o sólo es un cuerpo literal al que podemos percibir –oler, tocar, escuchar– frente a nosotros y sin demasiados esfuerzos.

Entre las teorías de la apariencia, las de la esencia y las que mezclan apariencia y esencia, el individuo es como un náufrago, pero sin el recuerdo del navío afondado, ni el destino de una isla desierta –la meta feliz de la tragedia–, ni un océano alrededor –el destino de la seguridad inconmovible–.

Toda inteligibilidad se detiene ante la sorpresa de lo diferente, lo bizarro, lo inclasificable. Pero, ¿qué debería dejarnos más perplejos:

la ilusión de que habíamos comprendido algo o la extraña duración de lo inesperado? ¿Cuál es la forma más torpe que anuda la razón: darnos por satisfechos porque hemos comprendido que un individuo puede emanciparse a lo lejos o no saber qué hacer con la incomodidad que despierta saber que ese conocido de rostro tan bueno se dedicaba a degollar gatos indefensos y a arrojarlos por el incinerador del edificio?

Frente a lo que se desconoce hay dos opciones: ignorarlo por completo o desearlo absolutamente.

Sucede que todo lo que se desconoce se imaginó tan misterioso y bello que es imposible desconocerlo. Pero a la vez, todo lo que se desconoce es tan excesivo, tan grave y desconcertante que no se puede apenas desearlo. Además, ignorar o desear no son acciones que se puedan realizar por uno mismo: es necesaria otra voz, otro cuerpo, la ignorancia de otro, la intensidad de la presencia o la ausencia de alguien más.

Tres opciones, entonces, para todo lo que se desconoce: ignorarlo, desearlo, o buscarse para conversar.

Y no habrá que irse tan lejos, hasta la monstruosidad, para reconocer nuestras perturbaciones por la existencia y la presencia de otras vidas diferentes a las nuestras: también existe la ambigüedad, la propia incertidumbre de las ideas, el hermetismo que no permite ver la transparencia de lo opaco, o la palabra escrita y leída que nos quita la falsa serenidad en la que vivimos.

Algo es cierto: hay cosas que están en el mundo y otras que no lo están, por más que haya individuos que insistan en radicarlos cerca de nosotros: ¿qué queda en este mundo, además de las cenizas de un fuego que creímos elevarse por encima de todo e iluminar cada cosa y darle nombre y hacer aparecer, por la fuerza, una larga fila de unidades desanimadas, inanimadas?

Aquello que permanece es la desprotección, la intemperie; estar a expensas de los días siempre ocupados, siempre llenos, sin un resquicio para decidir, supongamos, el ritmo de una contramarcha, o la desaparición del aire turbio, o el dar dos pasos hacia un costado.

De individuos centrados en sí mismos solo queda la apariencia de un sujeto pensante, razonable, pero incapaz de movimiento. La escisión ha tomado su lugar, y allí donde veíamos cierta capacidad de decisión, sólo útil para las máquinas o puros emblemas de la razón, ahora duele incluso el instante más feliz, el momento en que parece que se toca el borde de una respuesta con la punta de la lengua.

Nos desconocemos: la escisión ya no es entre cuerpo y alma, espíritu y pensamiento, mente y sangre, sino a la altura del diafragma, en la respiración: como si lo extraño, lo lejano, lo ostensiblemente diferente ya no fuera lo ajeno ni estuviera radicado en nuestra sensibilidad o en nuestra "ideología", sino en el medio de las entrañas. Es otra la opresión. Y es otra la manera de pretender liberarse.

El desgarro, la "desgarrada desesperación del presente": tal es la única propiedad verdadera del individuo, frente a la cual inventamos todas las artes, todas las violencias, todos los sueños y todas las pesadillas de la existencia.

No hay plenitud, decía Nietzsche; no hay reconciliación, dijo Unamuno. El desgarro como experiencia poética, en palabras de Lacuoe-Labarthe, "aquello que abre brecha en la vida y la desgarra, por momentos, poniéndonos fuera de nosotros mismos" (2006: 12).

Sólo resta la precariedad.

Una precariedad de una cierta belleza, si aprendemos a mirarla con ternura. Una precariedad horrorosa, si solo se la mira bajo la forma de un límite que destruye la pretendida totalidad de la existencia

Alteridad, educación

Como si el educar versara sobre una conversación acerca de la relación entre el mundo y las vidas, con nuestras propias palabras, afectándonos para poder escuchar otras interpretaciones de la existencia, otras formas de vida, otras palabras. He aquí una clave sensible y esencial en el gesto del educar: poder contar nuestras historias, cualesquiera sean, con las palabras que sean, para dar paso a la alteridad.

Y esa alteridad solo puede sobrevenir bajo cierta forma de conversación, que nada tiene que ver con la hipocresía ni con la arrogancia del dar voz a los que creemos que no la tienen.

Esa alteridad proviene de recibir las verdades que otros nos ofrecen; de un lenguaje amoroso, sí, pero no banal, sino complejo y rodeado de amenazas: un amor que, nacido en la relación con el otro, se extiende más allá y busca con desesperación que el mundo también nos ame.

Alteridad, existencia

La existencia del otro puede pensarse, en principio, en un plano de responsabilidad y de justicia: todo otro es, por definición, una alteración a cualquier idea de normalidad o naturalidad, una interrogación al saber y al poder cimentado en la configuración de un sujeto único.

Desde este punto de vista, las respuestas que se dan a esa existencia no pueden ser ni de asimilación ni de inclusión a un mundo construido con anterioridad, pues esa existencia presupone lo singular, la especificidad, lo irreductible del ser.

Es por ello que he planteado en algunos textos que una supuesta "pedagogía de alteridad" es infinita, no puede materializarse en programas definitivos, supone siempre la apertura a un devenir que no es posible prever.

¿Por qué la idea de responsabilidad?

Pues porque supone una incesante oposición a lo normal y lo habitual, como si enseñar fuese negarse a toda realidad que se presentara como "natural", como si quien enseña fuese una figura de contrariedad y desnaturalización de los artificios de separación, exclusión y humillación.

¿Y por qué de justicia?

No se trata solo de reconocer la alteridad y adaptarla a una práctica consagrada; se trataría, más bien, de sentir el peso del otro en nosotros, su vida como otra vida diferente de otras, y no como un desvío o una vulnerabilidad.

Por otro lado, la existencia del otro puede pensarse educativamente: es un cuerpo cuya presencia nos obliga todo el tiempo a una tensión entre el conocimiento y el desconocimiento, a una suerte de atención y disponibilidad a cada instante, a la puesta en práctica de una conversación sin principio ni final.

Por el momento, los planteos que han intentado incluir la existencia del otro solo han contemplado su inserción de un modo que su presencia resulte apacible o textual o jurídica: se reconoce que es otro, pero se intenta mitigar el efecto de su alteridad, lo que es contradictorio y muchas veces hipócrita, incluso con la falsa expectativa de que, de algún modo, en cierto momento, deje de ser otro y se convierta en idéntico a los demás. Y, como sabemos, esos "demás" no existen, no están, a no ser bajo la construcción, la fabricación y la presión de la normalidad.

Reconozco aquí una doble realidad que, sin duda, parece ser intraducible: por un lado se elaboran técnicamente conceptos de diversidad, heterogeneidad, pluralidad y se derraman hacia las escuelas formas de abordaje un tanto artificiosas; por otro lado, hay una infinidad de experiencias escolares que se muestran igualitarias, hospitalarias, preocupadas éticamente y decididas a un trabajo incesante, sin soberbia, sin subrayar que lo que se hace es "inclusivo", y que dan respuestas a lo común y a lo singular, a la vez, al mismo tiempo.

En ese sentido remarco una diferencia puntual que tal vez divida las aguas entre las diferentes experiencias escolares: están aquellas que no cesan de inventar y reinventar modos de enseñar, y aquellas que, por el contrario, persisten en una lógica implacable del evaluar.

Quizá aquí esté la respuesta a la existencia del otro: es una cuestión que tiene que ver con la responsabilidad del enseñar y no con el artificioso oficio del ser-evaluador.

Alteridad, reconocimiento

No, no es "reconocer al otro".

El otro es anterior a todo reconocimiento.

El otro ya es, ya está, ya estuvo antes de mí.

Si así no fuera, si el otro solo existiera porque lo reconozco, sería como una estatua cubierta por una tela negra en una plaza abandonada, esperando a ser descubierta.

O como un territorio que creemos inexistente y al que damos un nombre que no es el suyo.

No, no es "descubrir al otro".

No se juega a las escondidas así no más.

No es "nombrar al otro".

Es ser llamado por él.

Alteridad, *cualquieridad*

Me ha llamado la atención esa inmensa grieta que se ha generado entre los objetivos, contenidos y metas que enuncian las políticas y las condiciones pedagógicas del trabajo docente, sobre todo aquellas que se refieren no tanto al carácter textual de sus propuestas sino al deseo irrestricto de enseñar a todos y todas bajo el mandato público de las escuelas y su permanente evaluación.

Para decirlo de otro modo: hemos avizorado, no sin cierto desánimo, una intensa y repetida ambigüedad cuando se trata de tomar decisiones éticas en el campo de la educación, hallando testimonios desencontrados y hasta opuestos (entre maestros, familiares, alumnos y demás profesionales) a propósito de qué significa alteridad, cuáles son sus verdaderas raíces filosóficas, cómo pueden diseñarse políticas pú-

blicas al respecto, qué prácticas se consagran como igualitarias, cuándo esas mismas prácticas sólo se revisten de un carácter de beneficencia y puro virtuosismo propio, cómo se afecta el presente y el destino de las vidas de las niñas, niños, jóvenes y adultos en situación o condición de fragilidad o vulnerabilidad o desigualdad.

Con todo ello, quisiera subrayar que asistimos a una suerte de flagrante contradicción fundamentalmente en lo que se refiere a los procesos pedagógicos y su posterior evaluación: los procesos se han vuelto más permeables, pero la evaluación se mantiene inalterable:

> Una vez que está allí, si continúa siendo extraño, por mucho tiempo que lo sea, en lugar de "naturalizarse" simplemente, su llegada no acaba: continúa llegando y su llegada no deja de ser, desde un cierto punto de vista, una intrusión: es decir, no deja de ser una llegada sin derecho y sin familiaridad, sin acostumbramiento, al contrario de ser una molestia, un trastorno en la intimidad (Nancy: 2006: 7).

Y esta paradoja ha de resentir a muchos individuos generalmente definidos como sujetos frágiles, insistiendo en una mirada conceptual a veces benevolente, otras veces complaciente, y la mayor parte de ellas directamente amenazadora de uno de los derechos más evidentes pero imposible de ser formulado jurídicamente, que es aquel de "ser tratado como cualquier otro".

Esta última expresión tal vez no resulte académica, y por cierto no lo es, pero tales palabras aparecen y reaparecen textualmente en decenas de testimonios que hemos obtenido a lo largo de una serie de estudios a propósito de las "subjetividades de las personas que han atravesado procesos permanentes de exclusión/inclusión" (esa barra que separa los términos en cuestión pero que, curiosamente, no los distingue, indica la posibilidad de una experiencia de "exclusión incluyente" o bien de "inclusión excluyente" que encontramos en muchos relatos en el estudio referido).

Acerca de la pregunta "¿Cómo has sido tratado?", y "¿Cómo te hubiera gustado haber sido tratado?", surgen con la fuerza de la espontaneidad

frases semejantes a la mencionada con anterioridad: "Me hubiera gustado haber sido tratado como los demás, como se trataba a cualquiera, a cualquier otro; me hubiera gustado ser como cualquiera".

Quizá radique aquí una de las mayores complejidades del proceso educativo en cuestión: una persona que siempre ha sido vista y tratada como diferente debería pasar a formar parte de lo común, de la comunidad, de una comunión pública educativa, según la cual todos y cada uno de sus miembros puedan ser considerados en situación y condición de igualdad inicial, así como la posibilidad de ser considerados en situación y condición de singularidad y diferencia.

Tales procesos (igualdad y singularidad, igualdad y diferencia) no son opuestos ni contradictorios, sino que transitan por caminos diversos dentro de aquello que podríamos denominar el arte de educar: toda política y práctica educativa se refiere a sujetos que son iguales frente a lo que se enseñará y distintos frente a lo que se aprenderá.

Alteridad, cuidado

Quizá sea necesario rendirse ante una evidencia que resultará algo obvia y redundante: la cuestión del cuidado del otro excede largamente cualquier pretensión de ser encerrada en una temática más o menos bien definida.

Como una piedra arrojada al agua, cada vez que intentamos definir el lugar del dilema, éste se abre en más y más círculos que, a cada segundo, impiden una concreción precisa.

Quizá ello ocurre justamente por una ambigüedad manifiesta a la hora de expresar qué entendemos por "cuidado del otro": se trataría de una doble condición, esto es, la de pensar a otro por sí mismo y la de poner en juego relaciones de alteridad en un sentido ético.

El punto de partida de esas definiciones genera problemas al pensamiento: si se trata de pensar al otro por sí mismo y, la vez, al otro al interior de relaciones éticas de alteridad, pues a cada nuevo reconocimiento, a cada nuevo encuentro, a cada nueva conversación, a cada

nuevo acto educativo, todo parecería regresar al inicio, todo vuelve a comenzar, todo es transformación, misterio, un incierto no-saber.

Poner de relieve el problema del cuidado del otro sugiere un no-conocimiento disciplinar fijado para siempre, una suerte de desprendimiento de esos saberes que, tradicionalmente, han dejado al otro en un lugar de poca jerarquía, de poca trascendencia, de poca entidad, subestimado y subalterno. La pretensión de un saber acerca del otro ha minado las relaciones éticas y ha generado formas hasta ahora desconocidas de abandono, desprotección, descuido.

La idea de "cuidado del otro" que nos interesa implicará un doble movimiento: en primer lugar, un rechazo a las imágenes y los discursos sobre una alteridad solo interiorizada o empequeñecida; de forma concomitante, la adopción de las discusiones filosóficas sobre un otro "inasible", "incognoscible" y no apenas cambiante; en segundo lugar, la connotación ética en las relaciones de alteridad en desmedro de una creciente tendencia a la representación jurídica hegemónica.

Hay un dilema antiguo en la idea de alteridad en las lógicas del pensamiento occidental y, a la vez, en sus instituciones culturales, políticas y educativas: algo, alguien, irrumpe imprevistamente; algo, alguien, altera el orden supuestamente preexistente y algo, alguien, nos perturba desde la exterioridad de nuestra aparente identidad.

El término "alteridad", así, tiene mucho más que ver con la irrupción, con la alteración, con la perturbación y de aquí se desprende, casi por fuerza de ley, que por relaciones de alteridad entendemos algo muy diferente de aquellas relaciones pretendidas como de calma, de quietud, de empatía, de armonía, de tranquilidad, de no-conflicto.

El dilema sobreviene a la hora de atribuir esa perturbación al otro, a una esencia del otro, a una característica inherente y casi "natural" presente en el otro. Esto explica la violencia, la exclusión, la marginación, la peligrosidad, etcétera, como las imágenes más primitivas de alteridad.

Sin embargo: si lo otro perturba y de aquí se sigue que es el otro el portador de la perturbación, ¿qué relaciones de alteridad hemos construido? ¿Es acaso relación aquella que ve en el otro el origen de todos los

males y problemas sociales? ¿No hemos cometido un primer y mayúsculo pecado, que consiste en atribuir a la imagen del otro un carácter ya fosilizado de "negatividad"?

Para decirlo de un modo aún más contundente: lo más frecuente es que el otro deba entrar en nuestro orden despojado de su alteridad; esa parece ser la condición para "admitirlo", "recibirlo", "acogerlo"; "darle educación", "aceptarlo".

Ya parece estar perimida la idea del "buen salvaje" y hoy ocupa su lugar la no menos confusa idea del "buen otro": la mujer, pero sin lo femenino; lo tribal, pero sin lo tribal; la juventud, pero sin lo joven; la discapacidad, pero sin deficiencia; el niño, pero sin su infancia, el extranjero, pero sin extranjeridad, y así hasta el infinito.

Aun sin pretender fijar de una vez las características que le correspondan al otro, es curioso advertir cómo invariablemente se le solicita –la mayoría de las veces, de modo hostil– que vaya dejando de lado su alteridad, sólo por el hecho que hemos supuesto que ésa es la causa de los dramas contemporáneos.

En tiempos en que las promesas políticas y educativas hacen inflamar pechos y orgullos dirimiendo antiquísimas cuestiones con fórmulas simplistas, tal vez sea necesaria una disputa y un desplazamiento bien diferente en cuanto al pensamiento de alteridad: sostener al otro como otro todo el tiempo que sea posible y cuidarlo de nosotros mismos, de nuestros estereotipos, de nuestros anclajes y de nuestras representaciones falaces.

Dotar de complejidad la cuestión del "cuidado del otro" puede significar enumerar una buena parte de los vaivenes con los que fabricamos nuestras relaciones: las preguntas acerca del otro y las preguntas que son del otro; las identidades conocidas, las identidades silenciadas y las identidades ignoradas; las diferencias, los sujetos diferentes y las estrategias del diferencialismo; la acogida, la bienvenida, la atención y la hospitalidad hacia el otro; el racismo, la tolerancia, la hostilidad; la experiencia irreductible del otro; el nacimiento, la fecundidad, la contingencia, el límite, lo que sabemos y lo que no sabemos; el acontecimiento del otro y las pedagogías; la educación más allá y más acá de la

institucionalización; la ritualización y el dogmatismo en la educación; la transmisión, la formación, la transformación, la deformación; la perplejidad con aquello que nos pasa, la falta de lenguaje para narrar lo que nos pasa; el otro como amenaza a nuestra existencia; el otro como nuestra invención maléfica de su mal; el otro que se pretende como un invitado de piedra a una relación impuesta como tranquila, como de empatía, armónica, de algún modo idílica, evitando así todo peligro (y, al evitarlo, generar justamente otro peligro bien diferente: el peligro del no-conflicto, de la no-alteridad); la inmediatez y la fugacidad del presente, lo impostergable del presente y la trampa del futuro educativo; la incompletud nuestra, la prosecución del completamiento del otro; la exclusión, la inclusión, la autonomía y la independencia del otro con respecto al "nosotros"; la experiencia y la narrativa del otro; el lenguaje jurídico, la moralidad en el cuidado del otro y la ética de la responsabilidad, etcétera.

En buena medida no se intenta aquí otra cosa que exagerar las variables para producir un efecto de creciente y absoluta complejidad, pero también de perplejidad.

Y aunque parezca demasiado grave y demasiado retórico, quizá todo se resuma en las siguientes preguntas: ¿qué es lo que se pone en juego al pensar y sentir la cuestión del cuidado del otro? ¿Por qué se nos hace tan presente, tan desgarrador, tan acuciante, tan particularmente actual? ¿Acaso porque su contrario, el descuido del otro, hizo imposible toda relación de alteridad, toda relación con el otro? ¿Por qué parece que no podremos sobrepasar esa instancia más que mortífera del racismo, la discriminación, el estereotipo y la violencia en la relación con los demás? ¿Y por qué no nos conmueve ni nos seduce del todo la idea de que "cuidar al otro" sea un sinónimo, en estos tiempos, del tener apenas que "tolerarlo", del tener sólo que "respetarlo", del tener sólo que "reconocerlo" como otro? ¿Se trataría, entonces, de una cuestión de orden moralizante y moralizadora, o bien de una cuestión de naturaleza jurídica y de establecimiento de derechos o bien, finalmente, de una cuestión de orden ético, de responsabilidad, de acogida y de atención al otro?

El otro parece estar siempre relacionado con una imagen ya desteñida y desaliñada (por engañosa, torpe y reiterada) de la pobreza, la extranjería, la marginación, la exclusión, la inmigración clandestina, la desesperación, la violencia, el mal, la traición, el crimen, la homosexualidad, el heroísmo y/o la victimización, la falta de educación, la locura, el desamparo, la orfandad, el olvido y la desidia, la discapacidad, etc.; imágenes, en fin, que provocan y producen una permanente sospecha acerca de la humanidad del otro o, dicho en otras palabras, la sospecha acerca de si el otro puede ser "tan humano" como lo somos, en apariencia, nosotros mismos.

"Cuidar al otro" supone, en primer lugar, que podamos disolver o contribuir a disolver esa tendencia secular de pensar y sentir al otro bajo la forma de un otro exclusivamente vinculado a una debilidad "constitutiva" y una inferioridad "natural"; y para que nos sea posible pulverizar, sobre todo, ese pensar y ese sentir el "nosotros" que parece reservarse, siempre, el papel del ser redentores, salvadores, explicadores, incluidos, benéficos, nativos, normales, masculinos, adultos, heterosexuales, etcétera.

Esas imágenes y discursos sólo son capaces de reproducir, sostener y diseminar un tipo de lógica más bien dualística, binaria, entre el "nosotros" y "ellos", los otros, los que permanecen en la sombra, los que están en la periferia y que parecen constituir, así, una amenaza a nuestra integridad, a nuestra identidad, a nuestra normalidad, a nuestra humanidad; en otras palabras: la utilización del otro como una suerte de reflejo negativo de nosotros mismos.

Por lo anterior, aunque no tengamos del todo claro qué es lo que se entiende y hasta dónde se extiende el sentido del "cuidado del otro", sabemos, más o menos claramente, qué no es: un "descuido del otro" amenazante, violento y simulador que lo transforma en un mero espectro de lo mismo y/o en una fabricación para la propia satisfacción del nosotros y/o en una invención que devora y mata al otro, simbólica y materialmente. Así, el "descuido del otro" es, al fin y al cabo, la pérdida del otro, la masacre del otro, la desaparición del otro. Y, como consecuencia, la alienación de uno mismo, esto es, la intuición de que hoy por hoy el ser alienado es, justamente, aquel ser desprovisto de alteridad, desprovisto de relaciones de alteridad, incapacitado para ir al encuentro de los otros.

El desafío inicial para el "cuidado del otro" supone, entonces, la deconstrucción de esa imagen determinada y prefijada del otro, de ese supuesto saber acerca del otro, de esos dispositivos racionales y técnicos que describen y etiquetan al otro.

Por lo tanto, cabe aquí plantear una serie de preguntas casi sin respuesta, o en todo caso, unas preguntas más bien de refundación: ¿quién es, entonces, el otro?, ¿es, acaso, alguien en particular? ¿Cómo suponer una figura de alteridad al margen de la relación que se establece y que establecemos con ella? ¿Es la alteridad pura individualidad o bien un entrecruzamiento caótico de figuras múltiples? ¿Se trata de sujetos específicos o, definitivamente, de relaciones que están en permanente movimiento, en permanente cambio?

El cine y la literatura contemporáneos son un buen ejemplo de la disolución de imágenes y relaciones de alteridad. De allí se desprende que quizá sea necesaria la "cinematografización" y la "literaturización" de las prácticas educativas: la desazón; los presentes agobiantes; los futuros extraños, ignorados, despiadados, incognoscibles; los viajes hacia fuera y los viajes hacia dentro de uno mismo; la castidad, la virginidad, la procacidad; el tiempo de la disyunción, la irrupción, la perturbación, la alteración; las almas contemporáneas; la mezcla de idiomas; las pérdidas de patria; lo femenino, lo masculino; los arrepentimientos; la imposibilidad; el misterio, la explicación, la comprensión; la conversación, el vacío; las despedidas, los reencuentros, los abandonos; la disputa; el horror, la utopía; la moralidad, la ética; la hospitalidad, la hostilidad; el desasosiego, las asfixias, las distracciones, lo inconfesable, el encantamiento, los abrazos, las ilusiones, la vejez y la infancia, la más inquietante desesperación, la más tierna y difícil soledad, etcétera.

Es evidente que todo ello constituye, a la vez, alteridad, y todo ello constituye, también, relaciones de alteridad. Lo que quiero decir al marcar una distinción entre "alteridad" y "relaciones de alteridad" es que una cosa es hacer del otro simplemente un tema, una temática (por ejemplo: la adolescencia, la drogadicción, la pobreza, la discapacidad), que otra cosa es particularizar en un sujeto las marcas de una identidad específica (por ejemplo: el/la adolescente, el/la drogadicto/a, el/la pobre, el/la discapacitado/a) y otra cosa muy diferente es comprender que nada es, por sí mismo, en sí mismo, sino en su relación con algo y con alguien.

Alteridad, matar al otro

Cuando creíamos que ya habíamos visto suficiente, sentido demasiado, atravesados por los rayos del fuego y de la miseria, condenados a vagar hacia ninguna parte y acuciados por la demencia de un mundo hostil, suenan las horrendas noticias del asesinato de maestros, otra vez, como alguna vez aquí, en México.

He andado decenas de veces por la tierra más ancestral que conozco, tocando con el cuerpo el sentido de las palabras y los olores de una patria cuyas fronteras son menos ciertas que sus colores y menos interesantes que sus leyendas.

He subido y bajado por laderas y callejuelas donde, siempre, me aguardaba el bello abrazo mexicano, el que se hace de costado, de cuerpo a cuerpo.

Pero hay un límite en todo relato, y ese límite es éste: matar maestros es quedarse sin voz.

Alteridad, conversación, diálogo

Existe una diferencia abismal entre la idea del diálogo y la de la conversación. La llamada al diálogo siempre se realiza bajo las condiciones de quien lo convoca y el pedido de diálogo es una solicitud falsa y pordiosera. En general, las instituciones han preferido seguir más el laboratorio falaz del diálogo que el derrotero humano de la conversación.

Creo que conversar es un gesto diferente, un encuentro sin principio ni fin que se desvía, avanza y retrocede, se pierde y quizá se reencuentra. Pienso más en las políticas de la amistad, de la fraternidad, de una conversación que no se sostenga en el "porque yo lo digo" sino en el encuentro entre dos o más fragilidades.

Mi trabajo con la palabra está en el corazón de la conversación, sí, porque intentar enseñar, intentar filosofar, intentar escribir, intentar leer, son modos complejos y al mismo tiempo transparentes de querer conversar, de batallar contra la indiferencia, de no someterse dócilmente

a esa idea de comunicación que hoy parece ser más bien un arma de guerra o una potestad de las empresas de celulares o una falsa sonrisa para la venta de electrodomésticos.

Alteridad, voz

Violencia es una lengua que no acaba de soltarse.

¿Quién no tiene acaso voz? ¿Quién no grita?

No, no es dar voz: es escucharla allí donde ya hablaba.

Alteridad, normalidad

En un ya conocido y largamente comentado texto de Michel Foucault se lee que:

> La genealogía es gris, meticulosa y pacientemente documental. Trabaja con pergaminos embrollados, borrosos, varias veces reescritos (...). De ahí la necesidad, para la genealogía, de una indispensable cautela: localizar la singularidad de los acontecimientos, fuera de toda finalidad monótona; atisbarlos donde menos se los espera, y en lo que pasa por no tener historia –los sentimientos, el amor, la conciencia, los instintos– captar su retorno, no para trazar la curva lenta de una evolución, sino para reconocer las diferentes escenas en las que han representado distintos papeles; definir incluso el punto de su ausencia, el momento en el que no han sucedido (Foucault, 1988: 11-12).

El problema que aquí se plantea es el de la búsqueda desesperada de la especificidad de un cierto tipo de individuo que parece estar perdido, omitido o suprimido en las telarañas de los conceptos y de las instituciones; un individuo pensado sólo a partir del desprecio, del temor y, por qué no, también abandonado en el infausto remolino de la indiferencia y el olvido.

Lo diré de otro modo: frente a los infinitos y aparentemente refinados aparatos de control y normalización, de regulación y visibilidad-invisibilidad, de exclusión e inclusión, de sujeción y aprisionamiento, hay siempre una repetición que incomoda y una diferencia que asusta. La repetición insistente es la de las instituciones culturales y sus lenguajes.

La alteridad, convulsionante, perturbadora, es la de ese individuo pensado y ejecutado como anormal, siempre ubicado a menos de un paso del cadalso y ejecutado en nombre de su propia culpa; en fin, una especie de rechazo y acusación tanto de orden ontológico como moral.

La repetición que promete dejar de serlo es la del control y del disciplinamiento. La alteridad, que siempre indica una relación pero no una esencia contenida al interior del sujeto, es la del sujeto singular, juzgado sin causa aparente, sacrificado, excluido, integrado, incluido y, la mayor parte de las veces, vuelto a apartar.

Pero no todo puede leerse tan rápido, no todo puede escribirse tan sencillo, no todo es tan banal. Aquí se pone en juego un orden de discurso y unos argumentos de poder que merecen, por lo menos, paciencia –como expresaba Michel Foucault– y deconstrucción –como quería Jacques Derrida–.

Paciencia para comprender un presente que, con respecto a la idea de normalidad y patología, sólo puede verse a través de sus fisuras y rendijas más secretas y más oscuras. Deconstrucción de la propia hegemonía naturalizada de una ficción que se establece a propósito del cuerpo normal, lenguaje normal, comportamiento normal, aprendizaje normal.

El mundo contemporáneo nos ofrece a diario intentos de borrón y cuenta nueva de la idea de lo normal. O quizá, al hacerlo, no desee otra cosa que su enraizamiento y fijación definitivos. Lo que no puede ni debe hacerse a este respecto es decir, ingenuamente o no, que "aquí no ha pasado nada".

Sí que ha pasado. Nos lo han dicho, de formas diferentes, las personas apresadas –literal y metafóricamente– en la fuerza gravitacional de la normalidad. Se ha vuelto experiencia en el relato que, aun tímido,

viene a recordarnos las formas violentas, desmedidas y desmesuradas, por encausar inútilmente cuerpos, mentes y lenguas que no se habían desviado de ningún camino.

El camino es, por ello, el problema. Y es que el sendero fue y es –¿será?– demasiado estrecho, demasiado abismado, desértico. La noción de camino que elijo no es azarosa: en el Diccionario Latino-Español (1950) el término "diverso", asume la forma del desviarse, del apartarse; es algo que habita en distintos sentidos, algo que se dirige hacia diversas y opuestas partes, alguna cosa a ser albergada, hospedada.

Pensar en ello no conduce, ahora, al acto de sentar en el banquillo de los acusados a la irracionalidad de otras épocas donde se sometía y juzgaba –y encerraba y escondía y mataba– a los locos, los degenerados, los defectuosos, los corregibles incorregibles, los delincuentes, los atrasados, los retrasados, en fin, a los anormales. La tentación por una historia propedéutica de ideas equivocadas a ideas correctas sobre la normalidad y la patología está al alcance de la mano, pero también se escurre como agua entre los dedos.

Esa tentación nos ha hecho caer en la trampa de creer que todo se soluciona con sucesivos recambios en el nombrar al sujeto –sin que el sujeto estuviese ahí–, de llamarlo sin llamarlo; la trampa de la iteración de axiologías, clasificaciones, etiquetamientos, agrupaciones sin grupos, desagrupaciones de grupos; la trampa de reemplazar la anacrónica educación especial por la novedosa y triunfante atención a la diversidad; la trampa, al fin, de pensar que toda experiencia, que todo padecimiento y todo sufrimiento del individuo no es otra cosa que aquello que compone su propia y autorreferida y autoprovocada patología. Y el procedimiento ha sido tan falaz como efectivo: infantilizando la hospitalidad se ha infantilizado a sus poblaciones y hemos hecho mutis por el foro.

Sin embargo, habría que tener algo más de sensibilidad y lucidez para hacer exactamente lo contrario: darle positividad a esa atención, a esa acogida y que ése sea el punto de partida para ponerla de pies a cabeza; para revisar y revisitar idea por idea, práctica por práctica, institución por institución; ponerse a discutir formación tras formación, prédica tras prédica.

Además, se pretende cauterizar esta cuestión por el lugar más ambiguo en los tiempos que corren: el de la inclusión. Concluir por ese sitio puede llamar a engaños. Puede que se piense que la inclusión es la salida a siglos de sujeción al par normalidad/patología. Puede que uno se imagine, incluso, que la inclusión es la respuesta afirmativa a una pregunta negativa. No es esto lo que se encontrará, porque:

> La conciencia moderna tiende a otorgar a la distinción entre lo normal y lo patológico el poder de delimitar lo irregular, lo desviado, lo poco razonable, lo ilícito y también lo criminal. Todo lo que se considera extraño recibe, en virtud de esta conciencia, el estatuto de la exclusión cuando se trata de juzgar y de la inclusión cuando se trata de explicar. El conjunto de las dicotomías fundamentales que en nuestra cultura distribuyen a ambos lados del límite de las conformidades y las desviaciones encuentra así una justificación y la apariencia de su fundamento. Lo normal se constituye como un criterio complejo para discernir sobre el loco, el enfermo, el pervertido, el animal o el niño escolarizado (Foucault, 2002: 87).

Quizá tenga razón aquella madre que preguntaba insistentemente: "¿Por qué no se ponen de acuerdo si nuestros hijos son iguales o diferentes?" (Pérez, 2010); tal vez lo único sensato sea escuchar aquello que decía una anciana mujer recicladora de basura: "Antes nadie me veía, ahora me miran demasiado", conversando sobre su aparente exclusión y su aparente inclusión; quizá nadie podrá decirlo como aquel hombre de mediana edad, con el cuerpo tomado por una paraplejía: "Lo que más hubiera deseado es que me trataran y me educaran como a cualquiera".

La normalidad no es nada, ni nadie es normal.

Y habrá que combatir su omnipresencia, asumiendo la interioridad de una alteridad que pide un gesto de reconciliación, pero no de redención, porque:

> ¿Qué es la normalidad? Nada. ¿Quién es normal? Nadie. Aunque la diferencia hiere, y por eso nuestra primera reacción es negarla. ¿Cómo combatir la imposición de la distinción normalidad-anormalidad? Habitando en el interior de la diferencia, siendo íntimo con ella. Con un gesto cotidiano –quizá poético, en parte épico– de reconciliación, pues la reconciliación es parte del ejercicio de la comprensión, el único modo de sentirse en paz en el mundo. No negar la diferencia, sino modificar la imagen de la norma (Bárcena, 2009: 5).

Alteridad, justicia

Comprendemos "justicia" como el peso del otro en nuestras vidas, en nuestras prácticas y nuestros saberes. Y lo que más contribuye a ello es comprender que la educación (como ocurre con otros términos que son vitalmente relacionales, es decir, la amistad, el amor, la fraternidad, la igualdad) se resuelve sobre todo en aquello que hemos llamado de "gestos mínimos" más que en el emprender una cruzada heroica o virtuosa ejercida por algunos sobre otros.

Por gestos mínimos (no menores, sino mínimos) entiendo lo más sustancial: el contacto entre cuerpos, la cotidianidad de los encuentros, la conversación, la detención, la pausa, el estar juntos, los modos en que recibimos y damos lugar a otras vidas, la posibilidad de estar en desacuerdo, aprender a escuchar, aprender a mirar, dar paso a las voces que habitan lo escolar y lo social, etcétera.

Es aquí donde la justicia y la hospitalidad se encuentran o reencuentran: en dar acogida al desconocido, al anónimo, a aquel que se rotula como "diferente"; en recibir su lengua, su aprendizaje, su cuerpo, su experiencia como lo haríamos con cualquier otro, y en no juzgar, no encerrar, no caer en esa telaraña de sinsentidos que también sobreviene en ciertos experimentos de alteridad: el enclaustramiento del otro en su proclamada deficiencia, en su aparente anormalidad.

En virtud de ello habría que revisar cuál es la pregunta cuya respuesta en las escuelas es, casi siempre, "no estamos preparados".

A esta altura de los acontecimientos no sabemos qué quiere decir esa afirmación: ¿qué significará estar preparado para trabajar con niños sicóticos, o con múltiples discapacidades, o con inmigrantes, o con quienquiera sea? ¿Implica anticipar lo que vendrá y prefabricar lo que se hará pedagógicamente?

Es imposible el saber, el sentirse y el estar preparado para aquello que está por venir. En todo caso habría que hablar de un estar predispuesto, o dicho de un modo más enfático, de un "estar disponible" y ser responsables, en el sentido de acrecentar, multiplicar, alargar y diversificar tanto la idea de un alumno tradicional como la de un aprendizaje común, normal.

La noción de disponibilidad y responsabilidad es claramente ética: estoy disponible para recibir a quien sea, a cualquiera, a todos, a cada uno; me siento responsable por buscar los modos en que la enseñanza tomará lugar.

F

FINAL

Percibir, pensar y sentir las pedagogías de las diferencias

Con Fernando Bárcena

La voz, el llanto, el gemido sostienen la melodía de lo indecible.

María Zambrano

Presentación

El poeta Jean-Paul Sloterdijk (2000, p. 7) escribió que "Los libros son voluminosas cartas a los amigos". Esta frase nos reconcilia con el hecho de que hacer, y escribir sobre filosofía, pero en general hacerlo pensando en voz alta sobre las cosas que nos importan, es un diálogo que la amistad recrea, fortalece y ampara. Deberíamos poder conjugar, como verbo, el neologismo francés *amitier*, que en la primera edición del *Diccionario dc la lengua Castellana compuesto por la Real Academia española reducido á un tomo para su más fácil uso* definía como "hacer amigos o reconciliar a los que están enemistados" (Diccionario, 1780, p. 73).

En nuestro caso –el de Carlos y el mío; Carlos y Fernando*– nuestra *amitier* no pasa por la necesidad de una "reconciliación", pues nada se rompió, sino por una serie de prácticas, de ejercicios y de intercambios que, en una amistad establecida hace ya tiempo, nos proporciona la sensación de seguir vivos en un mundo donde, sin la amistad de los amigos, uno está realmente huérfano de una de las cosas que más importan. Uno se enamora de sus mujeres o de sus hombres, así como uno, pero de maneras siempre distintas, se enamora de los hijos, de los paisajes, de algunos libros, de algunas músicas y de los amigos. Tenerlos es haberse enamorado de ellos. Y por eso, la posibilidad de un intercambio

epistolar entre nosotros es el gesto –mínimo, pero contundente– que a nuestra amistad importa. Empezamos a escribirnos, y nos hemos dejado ir. La cosa tuvo un inicio, pero es difícil adivinar su final...

Quizá porque escribir, escribirnos, es como no haber muerto. Al contrario: hay demasiada vida cuando las palabras salen a recorrer los sitios abandonados o aquellos demasiado trillados, los oscuros pasadizos por donde el cuerpo no pasa o está demasiado cómodo. Pero la vida significa tantas cosas: la casa sola, el destierro de cada hombre y cada mujer, el abismo al que nos asomamos, la voz que es el hilo más débil para anudarnos y, sobre todo, los ojos que se abren y comienzan a querer ver lo que nunca vieron antes. Decir lo que ya se ha dicho, pero con otras palabras. Buscar el secreto que nunca nos confesamos. Escribir, escribirnos, para pronunciar esas palabras que son despojos de la sangre fría, quieta. Para no mirar con ojos de águila sino de esfera. Para espantar al dolor. Escribir pisando arenas movedizas. Escribir para confesar lo inoportuno. Para darle lentitud a la quimera. Para hablar con las almas en tumbas, con cada lirio, con los vagabundos y sus perros. Escribir para imaginar lo que aún no hemos sido. Para escapar de nosotros y pocas veces reencontrarnos. Escribir para merodear la diferencia. Para escucharla.

Buenos Aires, 1 de julio de 2013

Querido Fernando. El invierno ha comenzado por estos lados. Eso querrá decir: más frío, más encierro y, quizá, salir en la búsqueda de más encuentros, dejarnos arropar por dentro y por fuera. El tiempo y sus tonalidades me imponen, ahora, una imagen demasiado nítida, sin complacencia: los miserables que están en la esquina de mi casa necesitarán cubrirse de verdad, para no enfermar, para no desaparecer, para no morir. Es curioso cómo la imagen de la miseria cambia con el transcurso de las estaciones. En el verano deambulan con sus perros, en otoño se esfuman junto al remolino de las hojas, en invierno permanecen fijos, enraizados a la humedad, abrazados a la nada. Están allí, en la esquina, con un frío atroz. Ahora busco cobertores, ropa vieja, todos los tejidos y paños que me sobran. Esta tarde pasaré a darles lo que tengo. Espero encontrarlos. Y pienso que se trata de una curiosa creencia:

los ves allí, pero es cuestión de hacer un par de metros y ya no se ven, ya no están. Pero lo que no se ve y no está, es y existe. El mundo es la insistencia de todo lo que creemos ya no ver o de lo que creíamos no haber visto nunca.

Reparo ahora en ciertas palabras que utilizo, por ejemplo: "miserables". Me pregunto si al pronunciarla cometo algún acto de injusticia o de desdén o de simple descuido. ¿Qué querrá decir, Fernando, llamar a las cosas por su nombre? ¿Llamarlas por el nombre que les damos? ¿Por la relación que mantenemos con lo que describen? ¿Cuál es el lenguaje que nombra lo borroso, lo violento, lo perturbador, lo cegador, lo trágico? Recuerdo aquella escena de *La edad de hierro* del escritor sudafricano Coetzee: la anciana que ve desde su ventana la llegada amenazante del vagabundo; su deseo inmediato de quitárselo de la vista; su primitiva necesidad que las autoridades "hagan algo con él". O, un poco más tarde, su intención de aproximarse, ofreciéndole trabajos inútiles, casi esclavos. Incluirlo, para apaciguar su propio temor por lo desconocido. Y me doy cuenta que ese llamar a las cosas por su nombre nada tiene que ver con la exclusión o con la inclusión: se trata de conversar, de usar las palabras para poder estar juntos. Pero no de cualquier manera: no hay un único modo de estar juntos, estar juntos no significa estar a gusto, ¿a quién se le ocurre semejante idea?

"Miserables". Hay muchas palabras que se han caído al suelo. Y las pisoteamos o disimulamos que están allí o las escondemos impunemente debajo de la alfombra de la voracidad del progreso hasta abandonarlas, polvorientas, en nombre de una razón creciente y progresiva. Tal vez no hemos advertido que somos nosotros mismos quienes estamos caídos, quienes nos escondemos detrás de las palabras caídas, quienes nos abandonamos en la pronunciación demasiado fugaz o quienes formamos parte de ese lenguaje que no conversa, un lenguaje deshabitado, "despoblado", como dice José Luis Pardo: un lenguaje sin voz. Y cuánta razón tiene el poeta Roberto Juarroz: las palabras están por el suelo y habría que hacer un lenguaje con las palabras caídas:

> También las palabras caen al suelo/ Como pájaros repentinamente enloquecidos/ Por sus propios movimientos (...). Entonces desde el suelo/ Las propias palabras construyen una escala/ Para ascender de nuevo al discurso del hombro/ A su balbuceo/ O a su frase final./ Pero hay algunas que permanecen caídas/ Y a veces uno las encuentra/ En un casi larvado mimetismo./ Como si supieran que alguien va a ir a recogerlas/ Para construir con ellas un nuevo lenguaje/ Un lenguaje hecho solamente con palabras caídas. (Juarroz, 2005, p. 401).

Fernando, en los últimos tiempos siento cuánto las palabras se nos han caído al suelo y las pisoteamos. ¿Cómo haremos un lenguaje solo con palabras caídas? ¿Será acaso posible despertar a las palabras de su letargo, de su cuerpo vacío? ¿Despertarnos de nuestro letargo, de nuestros cuerpos vacíos?

Madrid, 2 de julio de 2013

Querido Carlos. En Madrid, el verano se ha instalado ya definitivamente. Y los blancos han sustituido a los colores pardos y negros. Hace calor, el cielo de Madrid es intensamente azul y las terrazas están repletas de gente.

Es curioso esto que estamos haciendo: escribirnos unas cartas sabiendo que son cartas que decidimos enviarnos, para publicarlas. Por una parte, es un gesto que no es natural, porque podría dar la impresión de que no es un gesto espontáneo; y, por otra, es de lo más normal, pues los amigos se hablan, se encuentran y se escriben cosas. Por ejemplo, se escriben cartas. Estas cartas no son, claro, las cartas que antes se escribían los amigos: cartas escritas a mano, dándose uno tiempo para hacerlo, en papel, con bolígrafo o con estilográfica. Escribir una carta, demorarse en ella, enviarla por correo y esperar una respuesta. Ahora es todo más inmediato, mucho más rápido.

Bueno, tratemos de hacer esto que hacemos lo más natural, lo más espontáneo posible, sabiendo que no lo es del todo. ¿Te parece?

Me preguntas cómo haremos un lenguaje sólo con "palabras caídas". Tu pregunta me recuerda algo que me pasó hace mucho tiempo, cuando mi hijo, entonces con cuatro o cinco años, decía cosas que yo no entendía: pronunciaba palabras extrañas ("inamanonais", "sepeaón", "gotillapo") que eran como juguetes para él, o como dulces a los que daba vueltas y más vueltas en su boca, porque le producía cierto placer hacerlo, y que yo me empeñaba en traducir en mi mente, para tratar de dar significado a lo que solo, luego lo supe, únicamente tenía sentido. Supongo que el lenguaje funciona del mismo modo: parece empeñado en ser solo un lenguaje que funcione; que sea, por así decir, operativo; que nos sirva como medio o como instrumento de comunicación, aunque no nos sea placentero; como si el lenguaje que hemos aprendido pudiera solo aceptar dentro de él, al menos en determinados ámbitos, palabras nítidas, palabras claras y exactas, pero no palabras extrañas, o palabras rotas, o palabras locas, o palabras caídas. Por cierto, esto que te digo también me recuerda lo que Albert Camus escribió una vez, y que me parece magnífico en su sencilla fórmula, en su brevedad y en su fuerza: "Sí, existe la belleza y existen los humillados. Sean cuales sean las dificultades de la empresa, querría no ser jamás infiel ni a la una ni a los otros." (Camus, 1996, p. 598). Voy a seguir un poco más con esto de las palabras, si te parece.

Hace muchos años leí una antigua novela de Yves Simon (2000), *Le voyageur magnifique*. Puedo recordar ahora el impacto que me produjo aquella lectura; la leí primero en una edición portuguesa y después en francés. Que yo sepa nunca se tradujo a la lengua que tú y yo compartimos, Carlos, habitada en cada uno desde sus propios acentos. La novela, ambientada en París, cuenta una historia de amor entre Adrien, fotógrafo de profesión empeñado en captar "el lugar de los comienzos" –que simboliza en tres lugares diferentes del mundo– y Miléna, una joven actriz de teatro de origen checo (¡y cómo podría ser de otro modo, claro!).

Adrien viaja constantemente en avión, buscando esos lugares donde se concentran todos los orígenes, tratando de capturar con su cámara lo imposible mismo: el comienzo. Adrien viaja y, amando como ama a Miléna, en el fondo huye constantemente de ella. Y Miléna se lo recuerda en una carta, en la que le dice que ha quedado embarazada, que en su interior lleva el comienzo más auténtico y más real, un hijo nacido

de esa "mezcla bizarra" de ellos dos. Nada ni nadie podrá llevarle más lejos que ese hijo. Carlos, te cuento todo esto no porque quiera hablar ahora, de nuevo, de los comienzos, sino de las palabras. Porque quiero conectar con esa imagen tuya de las palabras caídas.

Desde que nacemos parece que se nos van cayendo las palabras, y no sabemos muy bien a qué suerte de abismo van a parar. Las palabras de nuestra invención –nuestras palabras infantiles, por ejemplo– custodian, como vigías de la novedad, la memoria de un sentido que se antojó primero.

Pero nuestro caminar adulto hizo que en ellas se introdujesen muchas más cosas después: interpretaciones sucesivas del mundo. Estas palabras, en las que tanto se introdujo después, son, en el fondo, residuos que lo cotidiano cubrió con el tiempo. Son, tal vez, palabras muy sencillas: amor, infancia, mañana, hoy, miedo, vida, universo... Y me pregunto qué pasaría si pudiéramos congelar esas palabras, para percibir mejor aquellos residuos de sentido (o de sinsentido), que conservan. ¿Y si congelásemos el lenguaje que acaban componiendo, para conservar intacto el hábito de la infancia que en ellas habita? Pero no podemos... Pues no se puede parar la fuerte corriente del discurso, que fluye incesante, el flujo de la lengua que envuelve el mundo. En su novela, Yves Simon describe la conversación entre dos hombres que hablan sobre las "palabras del día" y las "palabras de la noche" frente a un canal invernal ya congelado. Esos residuos son como palabras congeladas. Pronunciarlas nos devuelve cierto frío. ¿Será así?

Pronuncias, Carlos, la palabra "miserables" y te preguntas si cometes una injusticia o enuncias un gesto de desdén. Es curioso observar que los niños, cuando quieren referirse a los que –como las palabras de las que hablamos– están caídos, nombran lo que ven con las palabras que han escuchado de los adultos que les llevan de la mano. Tal vez su mirada sea distinta, pero los nombres permanecen. ¿Es inevitable? No lo sé. Hay algo así como una incapacidad de articulación –es decir, de poner en lenguaje, en palabras– las realidades que vemos o las que vivimos. A todos nos pasa, ¿no es así? Nos pasa a quienes nos creemos normales y a quienes dictaminamos que no lo son.

¿Será que lo que llamamos locura no es otra cosa que un sufrimiento derivado de la impotencia por articular con el lenguaje del mundo el mundo caótico que se lleva dentro? Sigo sin saberlo.

En el fragmento que escribí antes, Camus habla de no ser infiel a la belleza ni a los humillados; yo lo traduzco así: decir las cosas por su nombre, pues de otro modo evitaríamos hacernos presentes en lo real –y lo real es lo que es, no lo que debería ser, como tantas veces hemos escuchado decir a nuestro amigo Jorge Larrosa, ¿recuerdas?–, nombrar la diferencia en sí misma. La diferencia tal y como se nos presenta, tal y como la vemos y se nos aparece, y aceptar su surgimiento, su visibilidad, su misma aparición ante nosotros.

Acabo de pronunciar la palabra "diferencia", una palabra que me incomoda y que nunca sé qué, o cómo, hacer con ella. ¿Por qué nos empeñamos en nombrar como diferencia lo que no entendemos? Podemos referirnos con esta palabra a los miserables de los que hablas, o a los locos, o a los enfermos, o a los extranjeros, o a los discapacitados. Todas esas figuras que el saber médico, el social, el político, el pedagógico y otros han nombrado ya; diagnosticado, definido y encerrado en un marco claro de definiciones. Este año me he sentido, muchas veces, impotente, torpe, discapacitado; me he sentido "idiota", ajeno al mundo; inadaptado. Pero nadie me llama "discapacitado". Sí a mi hijo, que se supone lo es.

De inmediato el "universo Deligny" me provoca: o bien creemos, por ejemplo, que el autismo –diferencia absoluta donde las haya– es un atentado (neurológico, psíquico, mental, orgánico) a la integridad del desarrollo de un ser, y en ese sentido queda constituido como una enfermedad, como una anormalidad o como un desvío que requiere pautas médicas y terapéuticas, o bien consideramos que el autismo es una modalidad de ser, un sujeto, decía Deligny, al que *il faut le laisser être*, lo que implica acogerlo en su singularidad y rechazar cualquier forma de normalización, portadora en el fondo de algún grado de segregación. La crítica del lenguaje, esparcida a lo largo de toda su obra, llevó a Deligny a vivir con niños autistas y justificó su rechazo a toda forma de intercambio con ellos mediante la palabra, colocando a lo real por encima de todo.

Déjame citar un fragmento de un escrito de Deligny, que seguro ya conoces:

> Otro término instituido: curar. Está "enfermo", ese chico. Su "enfermedad" incluso tiene un nombre provisto de la h y la i de rigor cuando es grave. ÉL está gravemente afectado. Ese ÉL de la tercera persona atribuido de entrada a un niño cuya "enfermedad" es precisamente no ser "yo" siempre me ha parecido sospechoso. Ese ÉL, aunque sea ficticio, no deja de aguantar lo que le echen. No trata de ser un lugar de vacantes (vacaciones), salvo la del lenguaje. No se trata de curar. Nuestro proyecto consiste en arremeter contras las palabras y sus abusos (Deligny, 2009, p. 46).

Cuando el acceso a la palabra queda definitivamente comprometido, pretender colocarla de nuevo en la relación con estos chicos es alejarlos aún más del mundo de lo que puede decirse y nombrarse. La película *Ce Gamin, là (1975),* realizada por Renaud Victor, y seguida por una voz en *off* de Deligny como acompañamiento de las imágenes, habla de Janmary, que en 1967 tenía 12 años, y que la psiquiatría define así como "incurable, insoportable, invisible". No se trata, para Deligny, de que Janmary pueda vivir su vida, sino "una vida".

Para mí, la lectura de la obra de Deligny es un ejercicio durísimo. Lo entiendo y no lo entiendo; lo acepto y me resulta insoportable. Me contradice y le contradigo. Cuestiona mis hábitos como padre acostumbrado, hasta la obsesión, por un hijo discapacitado al que nunca sabe cómo nombrar, y con quien tuve que aprender a vivir creyendo mi deber proteger al mundo de su presencia. Un ser que es y no es: que ni es "a-normal", ni es "normal", ni tampoco "autista"; y, sin embargo, en infinitos y discretos gestos –pero llamativamente visibles en su invisibilidad– se comporta como tal: como si su genética le hubiera impuesto la herida autística que no acepto y aprendo, sin embargo, a decirme. La constituyo en la prosa de mi vida. Habla con una voz incesantemente repetida en sus fórmulas aburridas y prodigiosas y, de vez en cuando, enredadas con las palabras, se atisba un talento de extrema sensibilidad muda. Sus dos manos, repetidamente llevadas hacia su frente cada vez que quiere decir lo que no entiende, parece dibujar las palabras que le faltan en su rostro, y me dejan mudo: "A ver, déjame que piense,

déjame que piense, a ver si me acuerdo, lo que me pasa, lo que me pasa, es, es, es...". Me agarro a la silla, a lo que sea, para forzar mi silencio, para contenerme e impedirme hablar por él, para no tener que ser yo quien, de nuevo, como siempre, ponga en sus manos las palabras que no salen por su boca.

Buenos Aires, entre el 7 y 8 de julio de 2013.

Fernando: si, como dicen, lo natural al hombre es crear artificios, lo natural a la amistad podría tener que ver con que esos artificios sean singulares y se hilvanen como palabras dichas o escritas con alguien dentro, dentro aquí y también del otro lado; ese otro lado de uno mismo, pensado y sentido a partir de la memoria de los rostros, los gestos, en una conversación que pareciera no interrumpirse jamás. Pienso en la conversación, entonces, en las conversaciones.

Estamos afectados por esos dispositivos de diálogo, de información y de comunicación que, sin dudas, entorpecen todo el tiempo lo que quisiéramos decir y decirnos. Las palabras parecen perder su transparencia, su percepción, su reacción y dan vueltas y se esconden, acechan y naufragan. En cierta manera creo en un lenguaje habitado por dentro y no apenas revestido por fuera. Como la piel, también el lenguaje toma a veces la forma de un latido cardíaco o de una agitación del respirar o de un extraño y persistente movimiento; otras veces, se convierte en muralla, en defensa, en contención. Me gustaría no utilizar el lenguaje solo como recubrimiento o encubrimiento de la vida. Quisiera ser capaz de un lenguaje como sentido y no solo en lo que puede sonar a un cierto sensualismo. El lenguaje como desorden, como desobediencia, como una suerte de rebelión frente a un mundo que cada vez nos hace hablar más brevemente y más de prisa. El mundo que nos envejece más de prisa. Quisiera un lenguaje a flor de piel, o una piel a flor de lenguaje.

Pero también me pregunto por el lenguaje directo, el lenguaje seco, el lenguaje que no dice más –si acaso ello fuera posible– que lo que quisiera decir. Un lenguaje sin vueltas, sin rodeos, sin mentiras, sin tecnologías, sin duplicaciones. Un lenguaje que sobreviene, quizá, a través de un dictado: no el dictado que proviene de nuestro dominio o

incapacidad en dominar la lengua, sino directamente de esa prosodia que deriva de aquello que nos ocurre, de lo que nos pasa. Recuerdo aquí a *Claus y Lucas* de Agota Kristof, en ese preciso momento en que los personajes –dos niños que viven en el confín de un pueblo durante la guerra, de cualquier guerra– se ponen a escribir, a decidir sobre la escritura por primera vez. Se trata de unos niños que deben hacer su vida, haciéndola; que tienen que aprender cómo sobrevivir, sobreviviendo; que buscan saber cómo huir, huyendo; que entonces intentan escribir, escribiendo. Hay un pasaje en el que acometen la tarea de la redacción y se preguntan cómo saber si algo de lo que escriben está bien o mal: "Tenemos una regla muy sencilla: la redacción debe ser verdadera. Debemos escribir lo que es, lo que vemos, lo que oímos, lo que hacemos" (Kristof, 2007, p. 31). La crudeza con la que los niños asumen su escritura, su lenguaje, no deja de ser también su desnudez, su transparencia, ese intento de que el lenguaje diga algo, algo que por una vez sea verdadero.

¿Pero por qué pienso, ahora, en las palabras, en el lenguaje, en la escritura, en la conversación y, quizá, en lo verdadero? Tal vez porque todo eso se reúne cuando ponemos algunas palabras entre nosotros. Por ejemplo, la palabra "diferencia". Ya venimos pronunciándola desde hace tiempo. Antes, mucho antes de que se transformara en una palabra-objeto, en una palabra-política, en una palabra-pedagógica, en una palabra-sin nadie-dentro y sin nadie-al-otro-lado. Me dices: pronunciar la diferencia en sí misma. Tal como se nos aparece. Y yo me detengo. O me callo por unos segundos (¿puede el silencio ser un preanuncio, Fernando? ¿No decir nada, acallarse, para tomar aire y salir a flote, aunque sea por un instante?).

"El hombre es un animal que juzga", decía Nietzsche. Y la diferencia resume toda la cobardía de los hombres, toda su incapacidad por estar en el mundo entre otros, toda esa ignorancia resumida en el arrojar un nombre y esconder la lengua. "Yo lo conozco, dijo él orgulloso antes de empezar con su difamación", decía Elías Canetti. Y ese es el orgullo mayúsculo de los especialistas: conocer y difamar; atribuir esencias y escaparse a los reductos conceptuales de lo mismo; distanciarse hasta volverse indiferentes. Son los que se enojan todo el tiempo con la alteridad del otro y medicalizan, separan y juntan a voluntad, encierran

por dentro y por fuera: "Todo hombre que ha decidido que otro es un imbécil o una mala persona se enfada cuando el otro demuestra que no lo es", nos vuelve a decir Nietzsche.

Suponer diferencia en unos pero no en otros resulta de un largo ejercicio de violencia. Usar el lenguaje para atrapar, para enclaustrar, para reducir, para enjaular, para agraviar, para denostar, para empequeñecer, atrapa, enclaustra, reduce, enjaula, agravia y empequeñece al lenguaje pero, sobre todo, a la relación, a la vida. Porque la diferencia no es un sujeto sino una relación, Fernando. Es lo que difiere entre tú y Jaime, entre Jaime y yo, entre tú y yo, entre todos, todas y cualquiera. Cuando la diferencia se vuelve sujeto hay allí una acusación falsa y sin testigos, plagada eso sí de discursos autorizados, renovados, siempre actuales, siempre vigilantes y tensos. Vuelvo a Coetzee, en aquellas páginas de *La edad del hierro*, durante aquel encuentro subrepticio entre la anciana y el vagabundo, donde el vagabundo siempre lleva las de perder, porque es el diferente: el diferente para una mirada quieta y aquietada, para la mirada fija y obsesiva, para la mirada adormecida. Si lo vemos de lejos es una amenaza, un peligro, una diferencia a expulsar de nuestra atmósfera de supuesta tranquilidad. Si lo vemos de cerca, lo único que deseamos es que sea uno de los nuestros, un semejante. Allí no hay relación. Pero si conversamos, si entramos en una relación que no tenga el ánimo de hacer del otro un insulso semejante, quizá la diferencia valga la pena, quizá la diferencia sea lo que mejor narre lo humano. Y para eso tenemos que tener tiempo. No formas de nombrar: tiempo. No mejores o peores etiquetas: tiempo. Porque cuando no hay tiempo, hay norma. Cuando no hay tiempo, juzgamos. Cuando no hay tiempo, la palabra es la proclamación del exilio del otro, su indigno confinamiento:

> Lo cierto es que, si tuviéramos tiempo para hablar, todos nos declararíamos excepciones. Porque todos somos casos especiales. Todos merecemos el beneficio de la duda. Pero, a veces, no hay tiempo para escuchar con tanta atención, para tantas excepciones, para tanta compasión. No hay tiempo, así que nos dejamos guiar por la norma. Y es una lástima enorme, la más grande de todas (Coetzee, 2002, p. 94).

Decir la diferencia, sí. Escuchar la diferencia. El mundo es una inmensa circunferencia agujereada por las excepciones. Y hay demasiadas palabras para ocultar su derrame, las aguas que no se embalsan, los sonidos disfónicos, el caminar rengo, las espaldas vencidas, el aprendizaje curvo, la memoria azarosa, el cuerpo desatento, los oídos mudos, los ojos que miran en una dirección que no conocemos. Igualdad, equidad, diversidad, anormalidad, discapacidad, necesidad, deficiencia, diferencia, desatención, retraso, inmadurez, autismo. Cuánto hartazgo.

El mismo hartazgo que siente y padece, página a página, Michel K, aquel personaje de labio leporino de Coetzee.

> Lo primero que advirtió la comadrona en Michael K cuando lo ayudó a salir del vientre de su madre y entrar en el mundo fue su labio leporino. El labio se enroscaba como un caracol, la aleta izquierda de la nariz estaba entreabierta. Le ocultó el niño a la madre durante un instante, abrió la boca diminuta con la punta de los dedos, y dio gracias al ver el paladar completo. A la madre le dijo: –Debería alegrarse, traen suerte al hogar (Coetzee, 2006, p. 9).

En *Vida y época de Michael K.* el autor hace atravesar su personaje –marcado físicamente y mentalmente como un ser distinto– por toda una Sudáfrica en guerras, con la única voluntad de esparcir las cenizas de su madre para, enseguida, realizar su viaje de inadvertencias, de ansiado anonimato. Michael K se esconde una y mil veces y no logra cumplir con su deseo de no ser perturbado; prefiere no conversar con nadie, pero es interrumpido por infinitas preguntas, infinitas inquisiciones. Prefiere la soledad, pero siempre hay alguien más que le dirá qué hacer y qué no hacer. Es, también, una metáfora sobre la imposibilidad del quitarse, del preferir no estar y no poder hacerlo, una pesadilla interminable donde nadie parece querer dejarlo en paz.

Michael se vuelve un nadie acribillado a incógnitas que otros no pueden soportar para sí; es un ser sin nombre al que nadie dejará de nombrar insistentemente. Escribirá el médico de un internado:

> (...) Quiero conocer tu historia. Quiero saber por qué precisamente tú te has visto envuelto en la guerra, una guerra en la que no tienes sitio. No eres un soldado, Michael, eres una figura cómica, un payaso, un monigote (...) No podemos hacer nada aquí para reeducarte (...) ¿Y para qué te vamos a reeducar? ¿Para trenzar cestas? ¿Para cortar césped? Eres un insecto palo (...) ¿Por qué abandonaste los matorrales, Michael? Ese era tu sitio. Deberías haberte quedado toda la vida colgado de un arbusto insignificante, en un rincón tranquilo de un jardín oscuro. (Coetzee, 2006, p. 155–156).

El desprecio por la diferencia de Michael K es evidente. Como si el ser diferente fuera sinónimo de sobra, de desperdicio. Como si el diferente no pudiera vivir entre los hombres y debiera quitarse de la vista del mundo. Como si fuera imposible enseñarle algo al diferente.

Diferente que ya es considerado como ser-muerto y, a la vez, una presencia insoportable que nos hace testigos involuntarios de otros modos de lenguaje, de comportamiento, de aprendizaje, de vida.

Y será el mismo médico del internado quien, al fin, logre describir éticamente a Michael K. Una manera de hacer justicia con aquel que no pretende cambiar ni transformarse, ser mejor ni peor:

> Soy el único que ve en ti el alma singular que eres (...) Te veo como un alma humana imposible de clasificar, un alma que ha tenido la bendición de no ser contaminada por doctrinas ni por la historia, un alma que mueve las alas en ese sarcófago rígido (...) Eres el último de tu especie, un resto de épocas pasadas (Coetzee, 2006, p. 158).

Hace poco tiempo estaba intentando terminar uno de esos textos "bajo pedido": se trataba de un artículo para un dossier sobre diversidad y escuela. Lo escribí algo automáticamente, como ocurre por lo general cuando se trata de una publicación académica. Pero a la hora de las conclusiones recordé a una madre enronquecida por el dolor, mientras los especialistas demoraban meses en decidir qué hacer con su hijo,

devanándose los sesos para consensuar "si el niño era como los demás o si no lo era". "¿Van a demorar mucho más en ponerse de acuerdo si mi hijo es igual o diferente?", tronó su voz en medio de la sala de reuniones. "Porque les aviso –continuó– que mi hijo es igual y diferente". A partir de esa voz es que encontré el tono para escribir ese final. Una suerte de texto desordenado sobre lo igual y lo distinto. Unas palabras que abrieran pero que al mismo tiempo confundieran para siempre lo absurdo del uso del lenguaje:

> Somos iguales a todo, iguales a nada. Distintos y semejantes entre nosotros y entre otros. Disímiles bajo la desnudez del sol y equivalentes en la extrema debilidad de los ensueños. Diversos a la hora de mirarnos, diferentes en el segundo en que una despedida muestra sus garras, únicos para espantar a las bestias que acechan y para desplegar las alas que nos sostienen. Somos la expresión de lo mínimo, del gesto más pequeño, de lo incómodo, lo evidente y lo inconcluso. Llevamos identidades curvas que deambulan como páramos sin pies y estrellas aún más fugaces que se cuelan como narices entre los párpados. Tenemos el mismo abismo, la misma muerte, la misma soledad impar. Solemos no comprendernos porque los interrogantes sobrepasan el alcance de las manos. Desearíamos ser amantes de unas palabras claramente dichas y oídos, casi sin remordimiento. Cuando es huida nos alejamos hacia un mismo lodo, cuando es deseo nos acercamos hacia la misma sed. Hablamos una lengua que no se calla ni entre sueños. Vivimos, mientras vivimos, con la duda de si un instante es voraz o falaz. Y amamos, sí, porque no queremos ni podemos morir en paz (Skliar, 2014, inédito).

Madrid, 10 de julio de 2013

Carlos, el otro día me sentí un poco idiota. Verás. Fue el sábado pasado. La mujer que amo no estaba conmigo: se había ido a hacer un viaje necesario para, quizá, acabar sintiéndose ella misma, al final, precaria, frágil y, como yo, no sé, quizá un poco idiota también. Y pensaba, en la antesala de mi tristeza, en alguien, mujer joven, que amaneció un día con tres flores azules –en su pecho, en su axila–, y que por envidia de su nombre –bosque, madera, mujer de pelo ondulado y suave– decidieron apropiarse de un cuerpo que no era el suyo.

Flores caprichosas con forma de cangrejo. Y salí a pasear por barrios de mi ciudad que tú conoces. Y me perdí, y me encontré en una tienda solo para no comprar nada, porque era mi excusa perfecta para hablar con alguien. Tres chicos con los que finalmente hablé (ellos a mí; yo a ellos; entre nosotros) de su vida y de mi vida, de la mujer que amo y de una J que me nació en mi costado con letra de F. Les hablaba y me hablaban. Y no nos conocíamos. Y al final me abrazaron –los tres– y me dijeron: "Vuelve, aunque no te compres nada". Salí de allí siendo el mismo y otro, y ellos siguieron allí y me dijeron que me esperaban y estarían atentos por si regresaba.

En cada barrio, en cada esquina, en cada rincón de nuestras ciudades –lo sabes bien– nos encontramos con singularidades inauditas, con todo eso (diferencias donde las haya) –con lo desconocido– que torpemente queremos pensar. Me sentí ese día idiota, precario, frágil. Y la noche me dio una alternativa.

Carlos, las redes del lenguaje son poderosas. Estamos repletos de palabras, y tengo la impresión de que las palabras muchas veces nos alejan, en vez de acercarnos, de los objetos, de las cosas, y por tanto del mundo. Especialmente en estos tiempos –es un poco pretencioso por mi parte, casi gratuito, hablar de "estos tiempos", del "espíritu de nuestra época", como si uno fuese un gurú o un profeta o un adivino capaz de hablar del mundo sin formar parte de él y sin verse salpicado por sus devenires; especialmente ahora, digo, parece que nuestras maneras de hablar, de decir, el lenguaje que usamos (en la prensa, en la radio, en la televisión, el lenguaje de los profesores en las escuelas y en las universidades, el de mucha gente en la calle, el de los políticos y el de los economistas) es un "lenguaje sin mundo", palabras que no refieren ya objetos del mundo. No sé si es eso lo que, en parte al menos, quieres tú decir en tu carta: un lenguaje sin habitáculo interior, solo revestido por fuera, dices.

Te refieres a ese lenguaje seco. Es duro. Pero es así. Hay vidas que han vivido tanta sequedad, tanta brutalidad, tanto que está más allá de lo que las palabras pretenden decir, que a la hora de querer recuperarlas para enunciar algo de lo vivido no podemos sino decir lo seco. Es así.

Pero hay un mundo detrás. Un abismo, ¿no es así, Carlos?

Hablar de la diferencia es algo que me desorienta casi siempre; me pone en una mala posición. ¿Qué puedo decir, y desde dónde decir algo, Carlos? Porque es que hay cosas, tengo que confesarlo, que no entiendo. Demasiadas fórmulas, demasiadas palabras, demasiadas políticas que siempre pasan por cambiar el nombre de los fenómenos o de los sujetos. Hace años llegué a tener una absurda conversación con una colega de mi universidad (¡y ambos teníamos nuestra propia experiencia con los "diferentes": yo como padre, ella como hermana!), en la que se empeñaba, ella, en defender el concepto de "diversidad funcional" para referirse a los discapacitados, y yo en mostrarle lo ridículo de la expresión. Los dos creíamos tener buenas razones. Y, sin embargo, la conversación tenía algo de ridículo. Yo creo que ese tipo de conversaciones, un poco absurdas, son posibles porque algo pasa con la cuestión del tiempo, algo parecido a lo que me decías antes: "Cuando no hay tiempo, hay norma. Cuando no hay tiempo, juzgamos. Cuando no hay tiempo, la palabra es la proclamación del exilio del otro, su indigno confinamiento".

Tenemos tanta prisa que creemos poder, y tener, que nombrarlo todo, sin dejar tiempo a que las cosas nos muestren su perfil más claro; el que les pertenece, y con él el nombre que les pertenece. Tenemos prisa, sí, pero no silencio. Y, así, aplazamos muchas cosas, porque creemos que podremos volver sobre ellas más tarde.

Por ejemplo: leemos sin atención suficiente porque suponemos que podemos releer y volver sobre la línea recién leída. Podemos releer la frase, podemos corregir lo escrito, podemos volver a escuchar la conferencia o la clase que hemos grabado, o volver a ver la película o el vídeo. Creemos poder dejar pasar ese momento, ese instante, porque suponemos que habrá otro igual, y entonces nos olvidamos de coger la maravilla que se nos ofrece: una mirada, una mano, una boca... Rehacemos, o contamos con que en otro momento podremos rehacer, para evitar tener que "hacer" algo, ahora, en este instante, en este preciso momento. El horizonte de una segunda vez nos permite, entonces, pasar por alto la primera. Y así, esquivamos el choque del encuentro, el de un sentido imprevisible y el de su exigencia: aplazando, nos preservamos de un desamparo que se nos antoja demasiado violento. Y por eso, aunque escuchemos, parece que, en el fondo, no estamos.

Porque no estamos, de verdad, presentes.

En mi otra carta te hablaba de Deligny y de su universo; Deligny; *il faut les laisser être*, dice, cuando habla de sus chicos:

> Tengo una clase de niños retrasados en un inmenso hospital psiquiátrico en Armentières, en la región del Norte. Son unos quince en una sala de paredes claras, con bonitas mesitas nuevas, y yo soy su maestro. Quince idiotas en delantal azul y yo maestro en el rumor de este caserón de seis pisos que contiene seiscientos o setecientos niños retrasados. En el rumor de este caserón lleno de gritos extraños, y su vez en el ruido ahora casi universal de la guerra (Deligny, 2009, p. 35).

Deligny escribe estas palabras, claras y secas, en su *Diario de un educador*. La entrada tiene esta fecha: junio de 1941. Rumor de guerra. Gritos de quince idiotas sobre fondo de una estupidez bélica. Y pronuncia palabras que nuestra tranquila conciencia democrática y políticamente correcta repudia. Pero nosotros hablamos: él está con ellos.

"El menor gesto tiene una historia", dice en otra entrada de su *Diario*. En noviembre de 1965, escribe:

> Es verdad que estos niños retrasados en este castillo de Sologne viven totalmente fura del tiempo y del espacio, perdidamente apolíticos, y esta es la recompensa del destino: viven tranquilos en un castillo del siglo XIII. Libres. Son libres. Pueden expresarse libremente mediante toda clase de onomatopeyas. Ni siquiera están obligados a usar las palabras tal como son. Tienen acuarelas y lápices para expresarse, una vez más, libremente. No necesitan el menos gesto útil. Jubilados de nacimiento (Deligny, 2009, p. 35).

Deligny –¿tiene su gesto algo de rousseauniano, diría un filósofo pedante?– aparta a sus chicos de la sociedad. ¿Lo hace para devolver cosido a la sociedad lo que nació roto? No lo creo.

Pero él escucha a sus críticos. Uno de ellos espera que Deligny, finalmente, se encuentre con algún médico "entusiasta de la fisiología" para que trabaje con él. De lo contrario, insiste el comentador, "el uno escribirá una novela, el otro un tratado de medicina, pero ni el uno ni el otro habrán comprendido y ayudado plenamente a los niños que les fueron confiados". (Deligny, 2009, p. 40). La dureza de Deligny tiene un motivo: lo que quiere es ayudar, no amarlos. Lo dice en *Semilla de crápula*:

> Si es que te quieren, regálales golosinas. Pero el día que vengas con las manos vacías te llamarán cerdo asqueroso. Si quieres hacer tu trabajo, dales una cuerda para estirar, leña para partir, sacos para trajinar. El amor vendrá después, y no es esta tu recompensa. (Deligny, 2009, p. 18).

Nosotros, envueltos en palabras, quizá encontremos en Deligny un gesto distinto: un modo de ser enteramente fuera del lenguaje. Deligny busca una lengua equivalente a las formas artísticas –poesía frente a discurso–, a los gritos y a las estereotipias, como queriendo tomar partido a favor de las cosas y contra la transparencia de los signos. Quita de la relación, de una relación instalada en la total extrañeza, lo que hace que lo extraño lo sea aún más: quita el peso del lenguaje limpio y claro. El texto que acompaña a *Ce gamin, là* –en otra carta anterior ya hablábamos de él– es como un poema un poco caótico. La composición de este texto no me parece que responda a una cuestión de búsqueda de estilo. Es pura coherencia con su filosofía:

> Hablar/ como si fuera lo más natural/ hablar, hablar de ese chico y de los demás que se le parecen/ cuando nosotros hemos hecho todo lo posible para prescindir del lenguaje/ de ese dichoso lenguaje que nos hace lo que somos/ y ahora hay que rendirle cuentas/ mutista/ ese chico/ ¿entonces de qué fiarse/ de qué fiarse/ cuando el lenguaje/ falta? (Deligny, 2009, p. 68).

Yo creo que el "universo Deligny" es poético. Y aquí lo poético tiene un trato, una insistencia y una intimidad con lo otro como otro (pero no lo teoriza), con lo roto y lo inasumible (sin erigirse en salvador de vidas rotas). La poética de Deligny es una poética de la presencia: uno

debe estar presente, con los chicos, sobre todo cuando no está allí, dice. Quizá por eso dice las cosas como las ve y las trata. Pues el nombre, a él, no le importa. Le importa colocar nombres y adjetivos en medio de una relación en la que el lenguaje aleja aún más a los chicos del mundo. La relación se llena de cosas. De objetos. De haceres. Deligny viaja a través de los ojos de los idiotas. Merece la pena terminar con unos versos de Federico (llamémosle por su nombre), Carlos, ¿te parece?: "Será preciso viajar por los ojos de los idiotas/ campos libres donde silban mansas cobras deslumbradas/ paisajes llenos de sepulcros que producen fresquísimas manzanas".

Buenos Aires, 11 de julio de 2013

Fernando, a propósito de tu última carta y de este fragmento tuyo: "Y, así, aplazamos muchas cosas, porque creemos que podremos volver sobre ellas más tarde", recordé inmediatamente a Philippe Claudel y su *Almas grises*, cuando escribe aquello de:

> (...) Pero me decía que había tiempo. Ésa es la gran estupidez del ser humano, decirse siempre que hay tiempo, que podrá hacer esto o lo otro mañana, dentro de tres días, el año que viene, dos horas más tarde... Y luego todo se muere, y nos vemos siguiendo ataúdes, lo que no facilita la conversación (Claudel, 2008, p. 37).

Si no estamos presentes, querido amigo, nada puede hacerse, ninguna percepción ni ninguna relación se hacen posibles. ¿Pero qué significa estar presentes sino estar atentos, escuchar abiertos a la conversación, pero también estar tensos, algo desnudos e intolerantes con eso que nos pasa en el presente? Estar presentes podría significar varias cosas que ahora imagino sin pensarlo demasiado: que nuestra presencia –es decir: nuestro cuerpo– transpira, se hace nudos y desanuda, siente, padece; que esa presencia no puede postergarse ni hacia atrás ni hacia delante: se trata de un aquí y un ahora que podría ser ancho y largo pero que no puede ser ni antes ni después; que estar presente supone la debilidad o la fragilidad de un "yo" centrado en sí mismo, egoísta, encerrado; que la

presencia es presencia plural, presencia entre varios, entre muchos, entre cualquiera, entre desconocidos; que, también, otra presencia entra en la nuestra, a veces hace nido, otras veces atropella, otras tantas pasa desapercibida y otras se vuelve, casi por azar, presencia esencial. Decía Elías Canetti: "Lo más importante es hablar con desconocidos. Pero hay que ingeniárselas para que ellos hablen, y el papel de uno es hacerles hablar. Cuando esto resulta imposible, ha empezado la muerte".

Me gusta la imagen de los desconocidos, me conmueve. Como esos chicos con los que hablaste y que, de repente, tuercen el ánimo de la tarde, de la vida. Como los ancianos que te ofrecen cientos de historias; como los niños que te hablan en una lengua sin principio ni final. Creo que los desconocidos encarnan una verdad posible, aparente, sencilla, que está quizá en la punta de nuestra lengua. Lo contrario de aquellos que nos imponen su voz, la sobreponen a toda costa, exponen su punto de vista como si se tratara en efecto del mundo en sí mismo: nos retuercen con su estridencia, con ese barullo y tumulto de palabras que de tanto sonar ya no suenan ni resuenan.

Los nombres que atribuimos a otros nunca se dirigen a los otros. Los damos, pero no se los damos. No los ofrecemos: los instalamos. Son nombres que los nombran pero que no los llaman. No los convocan a venir, sino a quedarse. Ninguna definición ha cambiado radicalmente una relación.

Son nombres para usar entre pares y volver a separar, una y otra vez, a los supuestos impares. Se usan con vehemencia, pero nadie se ensucia las manos ni se entierra los pies. Describen aquello que sería el otro, si el otro estuviese quieto, aquietado, ajustado a unos ojos que se pertrechan detrás de la apariencia civilizatoria de una idea: ¿cómo nombrarte sin tu nombre? ¿Qué nombre darte si tu nombre ya te fue dado y es ése, el tuyo? ¿Cómo llamarte si es que no estás próximo y sin aproximarme? ¿Es posible una conversación que no esté presente, en la igualdad más generosa del inicio y en la ternura más extrema e intensa de nuestras diferencias?

Leo ahora la cita de Deligny, aquella del *Diario de un educador,* las de junio de 1941. Apenas cuatro años después se supo que casi 750.000 personas con discapacidad habían sido aniquiladas por el régimen nazi.

Me estremezco imaginando detalles de esa solución final. Y no puedo quitar mis ojos de una fotografía de aquella época. En ella, al interior de un blanco-negro casi sepulcral, se pueden ver cinco prisioneros de Auschwitz. Podrían ser cualquiera. Pero no lo son, nadie lo es. ¿Cómo hacemos para volver legibles las cifras espantosas de muertes que hoy conocemos? Esas cinco personas, cinco prisioneros con discapacidad, están con el cuerpo inclinado, desvencijado, aturdido. Miran y no miran a la cámara que los retratará. Con sus pijamas rayados toman una pose desconcertada, inquieta, desesperada. Uno de ellos es sostenido por otros dos que están a su lado. Sus rostros son los de la descompostura. ¿Cuánto tiempo faltará para que sean asesinados? ¿Por cuáles sucios experimentos habrían pasado? ¿Qué nombres tenían, de dónde eran, qué vida habrían llevado hasta aquí? ¿De qué se les acusaba? Fernando, ¿qué viene después de la aniquilación, qué hay después de identificar un cierto tipo de cuerpos que enseguida, más tarde o más temprano, serán condenados a distintas muertes –la muerte común, la muerte del experimento, la muerte del exterminio, la muerte de la disgregación, la muerte del exilio–? ¿Cómo sería posible plantearse acaso una reconciliación con lo humano?

De siglos de desecho, de siglos de encierro, de siglos de separación y de siglos de exposición burlesca provienen las personas con las que hoy se quisiera la conciliación.

Por eso entiendo el gesto poético de Deligny. Lo entiendo en el sentido que me conmueve, porque no imagino otro gesto para la conciliación que no sea el poético. Vaya palabra: conciliación.

Le he aprendido en parte de ti. Conciliarse no con el otro, sino con la diferencia que hay en nosotros. Ese gesto es desmesurado y, al mismo tiempo, es un gesto mínimo, un gesto casi desapercibido para la trama estridente de la educación: mirar a través de ojos que no son los nuestros. Sí: viajar a través de la mirada de los idiotas y ver juntos esos "paisajes llenos de sepulcros que producen fresquísimas manzanas".

Madrid, 12 de julio de 2013

Querido Carlos. Recibo tu última carta, la leo, la releo. Me ha gustado muchísimo recibirla, leerla, imaginarte escribiéndola, y casi del tirón. De un plumazo: ya no usamos mucho esta expresión. Y te escribo inmediatamente, para que no se me pase lo que siento ahora y para no demorar el gesto, para no dejarlo para más tarde, para seguir con eso de la presencia.

Como muchas veces nos pasa, después de enviarte mi carta anterior, repasé mentalmente algunas de las cosas que escribí en ella. Y me dio por pensar que había cosas que quise decir y no conseguí expresar. Está bien que pasen estas cosas, ¿no te parece? Porque no dominamos el lenguaje; no es nuestro. Las palabras son las palabras y vienen cuando ellas quieren, ni siquiera cuando las llamamos amorosamente. Tú sabes de eso, porque, a diferencia de nosotros, no tienen prisa las palabras. Nos educan. Así que esto que te pongo ahora es como una pequeña nota al pie de mi carta anterior y mi modo de recibir el impacto de la última tuya.

Es el resultado de una reflexión nocturna, de anteayer mismo, mientras apuraba una cerveza y así distraía el calor de este verano en una terraza madrileña. Me decía, o me preguntaba a quién quiere, si lo quiere, ayudar Deligny. ¿A esos chicos? Pues pensé que no, o por lo menos pensé que no estaba seguro. En el fondo, me parece que Deligny quiere ayudarse a sí mismo, o ayudar a los educadores a quienes dirige sus reflexiones. Y fíjate que, en muchos de sus escritos, que son duros, hay una especie de exigencia, de prescripción implacable. Es como si dijera, y muy seriamente: "Bueno, haz lo que quieras, pero si haces esto y lo otro te irá mal. Piénsatelo dos veces".

Y pensé también en el asunto de la distancia. Yo creo que hay muchas cosas aquí. Por ejemplo, la moral (y la educación moral y todo eso de los valores que se predican o que se imponen o que se sugieren) tiene que ver con la distancia entre las gentes. Hay cosas que disminuyen la distancia y cosas que la aumentan. Cuando se habla en términos, digamos, "supuestamente" amorosos, y se invocan palabras como "compasión" o "piedad" u otras, parece que la distancia moral entre las personas se diluye, y cuando se proponen otras, como la palabra "virtud" o "juicio", la sensación es de mayor alejamiento. Sujetos seguros en sus juicios y en su carácter "virilmente" (virtuosamente, claro) forjado. Esas primeras palabras parece que son voces distintas que enuncian el mismo fenómeno moral de base: el bien consiste (y aquí el bien es ser compasivo o piadoso, o lo que sea) en disminuir la distancia con el otro, en su favor. ¿Pero es siempre así? En cambio, Deligny no habla ni de unas ni de otras. Simplemente dice: "quédate ahí, hazte presente y haz cosas con ellos".

Y luego hay otra cosa. Tiene que ver con esa palabra que tanto me distrae, y que tanta incomodidad parece producirnos, Carlos. Ahora parece que todo tiene que ver con la diferencia, con la diversidad, con las desigualdades, pero nada dice lo que podría ser más o menos igual, más o menos cotidiano y común a todos. Y cada vez que decimos "diferencia" (y el respeto que nos merece esta santa palabra, canonizada socialmente) o "diversidad", creyendo que hablamos de lo singular del otro, en realidad estamos en una especie de discurso auto-blindado donde todas las contradicciones, emanadas de esa singularidad, quedan (supuestamente) superadas. Es algo sumamente cansado, la verdad.

Y es que hay una forma de introducir la perspectiva de la diferencia (de lo diferente, de los diferentes, de las relaciones diferenciadas, etc.) en la reflexión educativa que más o menos responde a una clase de anhelo de reconciliación estética, en el sentido de que, según le leí un día a Mario Perniola:

> Para la existencia de lo estético se hace esencial, al menos, la posibilidad del fin de un conflicto, de una paz venidera, de un momento pacificador en el que dolor y lucha se vean, si no definitivamente cesados, sí, al menos, momentáneamente suspendidos (Perniola, 2001, p. 194-195).

Yo creo que la educación también comparte con la estética dicho requerimiento de perfección y de conciliación. Anhelamos un momento final tranquilizador donde las contradicciones queden olvidadas, ignoradas, resueltas, aplacadas. Y parece que educarse consiste en eso.

Bajo esta lógica, la educación se impone el deber de fijar en cada uno de nosotros un "alguien", un "quién" dotado de una identidad bien definida por los cánones de la normalidad, es decir, por los registros que dictan aquello que debe ser habitual, repetido o recto (podríamos decir "prosaico") en cada uno de nosotros, de acuerdo con lo socialmente establecido y la imagen inmodificable y estatuida de una norma. La tendencia "psicologizante" de algunos discursos pedagógicos ha contribuido a reforzar este punto de vista, que nos hace mirar las cosas sin terminar viendo nada en ellas, porque lo que hacemos es mirar para confirmar lo que ya sabíamos; es un punto de vista según el cual, en palabras de Vergílio Ferreira, hablar de un tímido, de un loco o de un colérico es referirse a una manera rara o vulgar de ser, y no "hablar de las múltiples formas que una realidad anterior puede llegar a asumir. Ser loco es ser alguien que es loco, ser tímido es ser alguien que se caracteriza por la timidez" (Ferreira, 2003, p. 70). Somos únicos en la persona que somos, y múltiples en nuestras formas de expresión. Bajo el imperativo de la normalidad, lo que se presenta al mundo y a los otros como lo radicalmente diferente es una perturbación que, al serle recordada de continuo al sujeto, provoca un cierto sentimiento de culpa que lleva a querer deshacerla por asimilación al principio de normalidad ya establecido. Podríamos decir, entonces, que la ilusión de normalidad tranquiliza la perturbación de la diferencia como presencia singular y problemática en el mundo. Y es que hay muchas maneras de invocar palabras que nos tranquilicen, y muchas más de procurarnos formas de pretender curarnos.

Quiero, Carlos, decir algo, apoyándome en ti, sobre algunas de las cosas que me has escrito. Me dices: "¿Cómo sería posible plantearse acaso una reconciliación con lo humano?" y también: "¿Cómo hacemos para volver legibles las cifras espantosas de muertes que hoy conocemos?".

Muchas veces pensé lo contingente que es el nacimiento. Nacimos en el tiempo y en el lugar donde nacimos, pero las cosas podrían haber ocurrido de otro modo. Mi hijo podría haber nacido en la Alemania nazi, y habría sido liquidado. Un día lo pensé; lo pesé tomándomelo en serio: a él y a su nacimiento, y a esa imposible posibilidad. Y me quedé paralizado, Carlos. No quiero fantasear gratuitamente, ni darme ninguna importancia; sabes lo que te digo, ¿verdad? Pero es que la cosa es te-

mible; es terrible. ¿Cómo lograr una reconciliación con lo humano? Es una pregunta tremenda.

No sé la respuesta. Nadie sabe. Pero creo que hay algo. Yo lo llamo promesa. Sólo que hay promesas y promesas, Carlos. Hay promesas de la luz y de la sombra, de la mañana y de la tarde, de lo frío y de lo caliente, de lo amable y lo cruel, del sexo, del amor y de la muerte, de los comienzos y de los finales. Hay promesas de sangre. Y sangres repletas de promesas incumplidas.

Ayer me pasé la tarde leyendo *Forêts*, de Wajdi Mouawad. Forma parte de su tetralogía *La sangre de las promesas*, compuesta, además, por *Incendios*, *Litoral* y *Cielos*. En las tres primeras (*Incendios*, *Litoral* y *Bosques*) tres jóvenes (Jeanne, Wilfrid y Loup, respectivamente) tienen que embarcarse en un viaje para descubrir sus orígenes: es una búsqueda de la identidad a través de la memoria del pasado, un pasado en la que hay que encontrar a un padre o un hermano desconocido, de cuya existencia se ignoraba todo; un padre que ha muerto; o desenredar la cadena de unas mujeres que, todas ellas, han tenido que hacer algo por alguien: dar vida a costa de su propia muerte. Pero todo esto se carga sobre unas vidas jóvenes.

La obra de Mouawad es alucinante, durísima, bellísima y dolorosísima, Carlos. A mí me tiene completamente atrapado. Tú me preguntabas qué se puede hacer para volver legibles las cifras de los asesinados, de los masacrados, de los aniquilados. En *Bosques*, un paleontólogo y antropólogo (o sea, un historiador), Douglas Dupontel, necesita cumplir una promesa realizada a su padre que pasa porque una joven de 16 años, Loup, cumpla la que le pertenece y se niega a cumplir: que se embarque en la tarea de descubrir sus orígenes (una cadena de mujeres rotas). Pues bien, Dupontel necesita terminar lo que su padre no logró hacer antes de su suicidio: reconstruir enteramente el cráneo de una mujer asesinada en un campo de concentración. Su padre lo perdió todo en esa tarea: su matrimonio y su vida. Estuvo a punto de darle rostro a ese cráneo de esa mujer.

La parte que le falta a ese cráneo forma parte de un extraño hueso instalado, como un cáncer, en el cráneo de la madre de Loup (Aimée).

Ya sé que todo esto parece muy extraño, pero tiene un sentido hondísimo y bestial, Carlos. ¿Qué podemos hacer para reconciliarnos con lo humano? Darle un rostro a los muertos. Volver a contar con ellos. ¿Cómo hacer para reconciliarnos con una madre o un padre, un abuelo o una abuelita que, definitivamente, han perdido su memoria, es decir, su identidad? ¿Cómo hacer para que a un hijo no le hieran las palabras que no entiende? ¿Cómo hacer para que a una mujer joven, con toda esa vida joven suya, deje de dolerle el rostro grave de una madre que decidió irse por su cuenta y que cada noche, todas las noches, una después de otra, se cuela en las pesadillas de una hija que le habla sin obtener respuestas? ¿Cómo hacer, Carlos, cómo hacer, para aliviar todo ese dolor, para sosegar las almas, para calmar los cuerpos...?

En *Bosques*, Loup finalmente se decide a iniciar su viaje en busca de sus orígenes, para tratar de comprender en lo profundo, para seguir el reclamo del maestro que, como el Virgilio de Dante –Dupontel, en su caso– le dice:

> ¿No quiere usted saber? ¿No quiere realmente saber, Loup? Un pasado misterioso nos grita sus respuestas. ¿Lo oye usted? Parece decirnos que la presencia suya aquí, en el mundo, está ligada al cráneo y así, por el mismo efecto de retorno, el rostro de esta mujer está oculto en alguna parte en los pliegues de su origen (Mouawad, 2012, p. 110).

Sí. Loup iniciará su viaje; los jóvenes hacen sus propios viajes. ¿Los hacen? Y por eso, esa joven de 16 años acabará diciéndole a su padre que tiene que irse. En un gesto, mínimo, pero adultísimo y tremendo, le dirá: "Papá, mi alma tiene dolor de muelas; ola que me arrastra desde el interior como las olas de fondo, como las caries imposibles: sensibilidad, fragilidad, incapacidad, pena, miedo y rabia" (Mouawad, 2012, p. 115).

Carlos: nos duelen las muelas; ¡qué caries extrañas! Al mundo le duele, de verdad, su boca entera.

Buenos Aires, 13 de julio de 2013

Luego del dolor, querido Fernando, siento que debo concluir y no quiero, ni puedo. Muchas palabras siguen caídas o desanimadas o simplemente exánimes. ¿Cómo intentar hacer subir por las laderas de la piel la palabra "diferencia" (o "diversidad" o "normalidad")? No dominamos el lenguaje, me dices, no es nuestro. Y es cierto. Funciona sin nosotros y pareciera que no hay modo de detenerlo. Pero, una vez más, me viene a la mente esa palabra que tanto queremos, esa palabra-juntos, esa palabra-amistad: la detención o, mejor dicho, el detenerse. Quizá no hemos intentado otra cosa que detener las palabras, no retenerlas, detenerlas: darles aire, voz, pausa, paréntesis.

Tímidamente, sabiendo que no queremos ser partícipes de esas ceremonias funestas de fijación de términos, de clausura de los sentidos.

Nos hemos escrito cartas, Fernando, y todo el tiempo he pensado en convocar aquí un fragmento de una carta que escribiera la poetisa rusa Marina Tsvetáieva (ahora veo y me digo que es curioso que esa carta fuera escrita un día como hoy, pero de 1923):

> Amigo mío, a propósito de las palabras. No sé de palabras que puedan perdernos: ¿Qué es una palabra para poder destruir un sentimiento? No le adjudico una fuerza así. Para mí todas las palabras son minúsculas. Y la inmensidad de mis palabras no es sino una tenue sombra de la inmensidad de mis sentimientos" (Tsvetáieva, 2008, p. 219).

¿Podría ser ésta una conclusión posible, provisoria, nuestra conclusión aún precaria, frágil, una conclusión que no acaba? Las palabras frente a la inmensidad de lo que sentimos. Las percepciones frente a las concepciones. Sentirnos acorralados en medio del lenguaje delante de millones de partículas de lo humano.

Una cosa es cierta: nos da pena, mucha pena, la exigencia y la opulencia de lo normal. Cuando educar se vuelve una alianza con lo normal, algo del mundo acaba. Cuando a un ser, a cualquiera, se le impone el contorno opaco de su identidad, algo del gesto de enseñar acaba. Hace

poco escribí: "Cada vez que alguien dice: 'es normal', un fruto se seca y se arroja desde lo alto de un árbol, un niño se adormece sin desearlo y una conversación queda interrumpida para siempre" (Skliar, 2014: 37).

Por eso, Fernando, sólo puedo pedirte que no te vayas, que estés aquí. Que la conversación pueda despedirse hasta otro momento, pero que no se apague. Al fin y al cabo, también nosotros quisiéramos seguir confesándonos.

Deseando, y cómo no hacerlo, *Vivir en el fuego.*

NOTA

(*) Fernando Bárcena es catedrático de Filosofía de la educación en la Universidad Complutense de Madrid (España). Forma parte de comités científicos de diversas revistas nacionales e internacionales de su campo de investigación, así como del Comité Editorial y Asesor del Grupo de Investigaciones en Educación y Comunicación (GRECO), de la Universidad de Los Andes-Venezuela. Es miembro del grupo de investigación "Políticas educativas y cultura cívica", de la Universidad Complutense de Madrid, y del "Núcleo de Estudos sobre Filosofia, Poética e Educação", de la Universidade Federal Fluminense - UFF. Durante ocho años fue miembro investigador del Proyecto de Investigación La filosofía después del holocausto, del Instituto de Filosofía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (Madrid, España). Su línea de investigación se ha centrado en la reflexión de la filosofía del acontecimiento educativo, cubriendo diversas dimensiones políticas (recepción pedagógica del debate liberal-comunitarista, recepción del pensamiento de Hannah Arendt en filosofía de la educación, pedagogía biopolítica y educación), éticas (ética, política y pedagogía de la memoria) y poético-literarias (la educación como gesto literario y poético).

B

BIBLIOGRAFÍA

Agamben, G. (2008). *Che cos'è il contemporaneo?* Roma: Nottetempo, I sassi.

Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política.* Barcelona: Península.

Balaguer, A. (2014). *Herencias y actualidad de la discapacidad. Una apertura pedagógica a lo sensible.* Barcelona: UOC.

Bárcena, F. (2009). *Diario de un aprendiz.* Barcelona: Páginas Centrales, La Central.

Bárcena, F. (2012). Aprender la fragilidad. Meditación filosófica sobre una excepción existencial. En *Childhood & philosophy,* Rio de Janeiro, v.8, n.15, jan./jun., pp. 11-31.

Bárcena, F. (2014). ¿Una puerta cerrada? Sobre la educación y la corrupción pedagógica de la juventud. En *Revista Brasilera de Educación,* vol. 19, núm. 57.

Baricco, A. (2008). *Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación.* Barcelona: Anagrama.

Barros, M. de (2010). *Poesia completa.* São Paulo: Leya.

Barthes, R. (2003). *Ensayos críticos.* Buenos Aires: Seix Barral.

Blanchot, M. (1999). *La comunidad inconfesable.* Madrid: Arena Libros.

Foucault, M. (1996). *La arqueología del saber.* México: Fondo de Cultura Económica.

Camus, A. (1996). Retorno a Tipasa. En Guelbenzu, J. M. (Ed.). *Obras.* Madrid: Alianza (Alianza Tres, v. 3).

Canetti, E. (2005). *Obra completa, volumen IV - Apuntes, 1942-1993.* Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Perniola, M. (2001). *Del sentir.* Valencia: Pre-Textos.

Petrovic, G. (2008). *Diferencias.* México: Sexto Piso.

Proust, M. (2012). *Días de lectura.* Madrid: Taurus.

Quignard, P. (2009). *El nombre en la punta de la lengua.* Madrid: Arena.

Rimbaud, A. (2009). *Prometo ser bueno: cartas completas.* Barcelona: Barril & Barral.

Ruiz Sosa, E. (2014). *Anatomía de la memoria.* Barcelona: Candaya.

Schlink, B. (2007). *El regreso.* Madrid: Anagrama.

Simon, Y. (2000). *O Viajante Magnífico.* Porto: In-libris.

Skliar, C. (2014). *Hablar con desconocidos.* Barcelona: Candaya.

Slöterdijk, P. (2000). *Normas para el parque humano: una respuesta a la "Carta sobre el humanismo" de Heidegger.* Madrid: Siruela.

Slöterdijk, P. (2013). *Has de cambiar tu vida.* Valencia: Pre-textos.

Tavares, G. (2012). *Aprender a rezar en la era de la técnica.* Barcelona: Mondadori.

Tsvetáieva, M. (2008). *Confesiones: vivir en el fuego.* Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Welty, E. (2012). *La palabra heredada.* Madrid: Impedimenta.

Wolf, Ch. (1984). *Muestra de infancia.* Madrid: Alfaguara.

Zambrano, M. (2007). *Filosofía y Educación. Manuscritos.* Málaga: Ágora.

Zambrano, M. (2011). *Un capítulo de las palabras: "el idiota".* Barcelona: Galaxia Gutenberg; Círculo de Lectores. (Obras Completas, v. III).

DE LA MISMA COLECCIÓN **noveduc** / perfiles

RUTH HARF

Educar con coraje

Acerca de la gestión, la didáctica y el juego

ISBN 978-987-538-512-2 / 288 páginas

Un registro de las problemáticas que atraviesan el ámbito educativo desde la mirada de una gran maestra. La especialista Ruth Harf recupera textos donde se materializaron sus ideas para la gestión, sus pensamientos sobre la didáctica y las experiencias vividas en relación al juego. Un desafío para las nuevas generaciones de educadores que buscan discutir y contradecir los legados teóricos y convertirlos en un discurso vivo.

Disponible en www.noveduc.com

TÍTULOS SUGERIDOS

Conmover la educación
Ensayos para una pedagogía de la diferencia
Carlos Skliar y Magaldy Tellez

La educación (que es) del otro
Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos
Carlos Skliar

Aprender a vivir juntos
Lenguajes para pensar diversidades e inclusiones
Miguel Alberto González González

Emancipación, educación y autoridad
Prácticas de formación y transmisión democrática
María Beatriz Greco

Educar con coraje
Acerca de la gestión, la didáctica y el juego
Ruth Harf

Las paradojas de la integración/exclusión en las prácticas educativas
Efectos de discriminación o lazo social
Zardel Jacobo Cúpich